



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Avaliação do Desempenho na RAM
Potencialidades e Constrangimentos

Sandra Cristina da Silva Ferreira Januário

2014

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por **Sandra Cristina da Silva Ferreira Januário**
Sob Orientação do **Professor Doutor João Carlos Gouveia Faria Lopes**

janeiro 2014

Avaliação do Desempenho Docente na RAM
Potencialidades e Constrangimentos

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professor Doutor João Carlos Gouveia Faria Lopes

Sandra Cristina da Silva Ferreira Januário

Porto

2014



PAULA
FRASSINETTI

Ao meu pai, a estrela que me guiou.

Ao meu marido, filho e mãe.

À minha grande amiga Sandra Gouveia

Agradecimentos

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

Durante este último ano, enalteço a todos que passaram pelo meu caminho e que deixaram um pouco de si.

Os momentos de alegria permitiram-me acreditar na beleza da vida, e os de incerteza, serviram para um crescimento pessoal único. Transformar sentimentos em palavras é missão árdua, no entanto, ficarei eternamente grata a todos aqueles que foram imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador, Doutor João Carlos Gouveia Faria Lopes, pela disponibilidade que sempre manifestou ao longo da orientação, agradeço o apoio, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para este trabalho.

À Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, os meus rasgados elogios pelas suas palavras de incentivo que me sustentaram ao longo desta caminhada.

À Sandra Gouveia, pela orientação, incentivo, amizade e dedicação. Durante este ano acompanhou-me (incluindo fins-de-semana), não medindo esforços para me ajudar. Sempre, com uma solução simples para os meus problemas...que pareciam gigantes!

Aos meus amigos e colegas Delta Alves, Marisa Sousa, Sandra Carvalho, Sandra Costa, Sidónia Faria, pelo apoio que me deram e pela amizade. Ajudaram-me a dividir os problemas e a somar as alegrias.

Ao meu companheiro Helder, ao meu filhote Martim e à minha mãe Antonieta, um apreço inestimável pelo apoio e compreensão que sempre mostraram. As ausências constantes e a indisponibilidade frequente foram atenuadas com o vosso amor...

Mais uma vez, a todos, os meus sinceros agradecimentos...

Resumo

O desempenho profissional, de todos os colaboradores, tem sido alvo de debates nas instituições públicas.

Emerge, assim, a necessidade de definir metas e critérios a alcançar durante o desempenho profissional do funcionário público. Neste prisma, a avaliação do desempenho docente na RAM sofreu recentemente alterações que obrigaram a uma regulamentação própria.

Deste modo, são banidos sistemas de avaliação que se circunscreviam numa ponderação curricular. Surge, então, um modelo mais estruturado, com um maior número de instrumentos e fontes de recolha de informação, de forma a garantir, não só a progressão na carreira, mas também, o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Neste sentido, o presente estudo, de carácter quantitativo, efetuado junto de todos os docentes do 1º Ciclo do ensino básico na RAM, teve como objetivo principal perceber quais as potencialidades e limitações do novo modelo de avaliação. Foi também pretensão deste estudo perceber o grau de concordância dos inquiridos em relação às dimensões, aos intervenientes e instrumentos da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, desempenho docente, intervenientes, perfil de desempenho.

Abstract

The professional performance of teachers has been the subject of debates in public institutions.

Due to this, the professional performances of public servants needs goal and criteria settings. This has led to recent changes and to a specific regulation, in RAM (the Autonomous Region of Madeira), in what concerns performance assessment.

Thus, evaluation systems circumscribed to a curricular balance are banished.

This leads to a more structured model, with a greater variety of tools and sources of information in order to ensure not only career progression but also teacher's professional development and the improvement of students outcomes.

In this sense, this quantitative study aims to understand the strengths and limitations of the new model of evaluation according to the opinions all primary teachers of RAM.

Additionally, this study intends to understand the opinion of these teachers in what concerns the dimensions, intervenients and evaluation tools.

KEYWORDS: Evaluation, teacher performance, intervenients, performance profile.

Lista de abreviaturas

RAM – Região Autónoma da Madeira

DRR – Decreto Regulamentar Regional

ADD – Avaliação do Desempenho do Docente

DRRHAE – Direção Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CCA – Comissão de Coordenação da Avaliação

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho

SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação de Desempenho na
Administração Pública

SAAD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PAA – Plano Anual de Atividades

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

EE – Ensino Especial

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Efeitos da avaliação do desempenho docente na RAM (DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro)	19
Tabela 2 - Objetivos da avaliação do desempenho (adaptado de Caetano, 1998)	33
Tabela 3 - Distribuição dos docentes por grupo de recrutamento (dados fornecidos pela DRRHAE)	51

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases do processo de avaliação do desempenho (adaptado de Sanches, 2008)10	
Figura 2 - Elementos para uma avaliação com qualidade Erro! Marcador não definido.	

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Total de docentes da amostra em proporção ao total de docentes respondentes, por grupo de recrutamento. (%)	51
Gráfico 2 - Total de docentes da amostra em proporção ao total de docentes respondentes, por situação profissional. (%)	52
Gráfico 3 - Idade (%)	53
Gráfico 4 - Género (%)	53
Gráfico 5 - Situação Profissional (%)	54
Gráfico 6 - Anos de Serviço (%)	54
Gráfico 7 - Grupo de recrutamento/ docência (%).....	55
Gráfico 8 - Frequência em formação sobre "Avaliação" (%)	55
Gráfico 9 - Modalidades da formação (%).....	56
Gráfico 10 - Conceito de "desempenho docente" (%)	56
Gráfico 11 - Finalidades de um sistema de ADD (%).....	57
Gráfico 12 - Intervenientes que deverão estar envolvidos na ADD (%).....	58
Gráfico 13 - Fontes de informação do atual modelo de ADD (%).....	62
Gráfico 14 - Objetivos do atual modelo de ADD (%)	63
Gráfico 15 - Importância dos intervenientes da ADD na RAM (%)	64
Gráfico 16 - Fontes de informação de recolha de evidências da ADD na RAM (%)	65

Gráfico 17 - Dimensões da ADD na RAM (%)	66
Gráfico 18 - Necessidade de outras dimensões (%)	67
Gráfico 19 - Sugestões de outras dimensões (%)	67
Gráfico 20 - Concordância com o atual modelo de ADD na RAM (%).....	68

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Lista de abreviaturas.....	v
Índice de Tabelas.....	vi
Índice de Figuras.....	vi
Índice de gráficos	vi
Introdução	1
PARTE I	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	1
1. Avaliação do desempenho docente.....	5
1.1. A avaliação do desempenho de docentes em Portugal: um processo em evolução	5
1.2. O modelo de avaliação do desempenho docente na RAM.....	15
2. O que é <i>desempenho docente</i> ? Qual a importância de avaliar?	19
2.1. O desempenho docente e perfil de desempenho	21
2.2. ADD a nível internacional	23
2.3. Padrões de qualidade ao serviço da avaliação do desempenho docente	27
3. Finalidades da avaliação	32
4. Modelos de avaliação	34
Modelo accountability ou de avaliação sumativa	36
Modelo de desenvolvimento profissional ou de avaliação formativa.....	37
Modelo misto	38

5. Instrumentos e intervenientes	40
PARTE II	44
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	44
1. Opções Metodológicas e objetivos da investigação.....	44
2. Técnicas de recolha de informação e faseamentos da investigação	46
3. Caracterização dos participantes.....	50
4. Apresentação e interpretação dos dados.	52
4.1. Apresentação dos resultados do questionário	53
4.2. Análise interpretativa dos resultados	68
5. Conclusões	80
Recomendações	86
Bibliografia	88
Legislação Consultada.....	92

Introdução

Das três dimensões da avaliação que podem ocorrer na escola (avaliação de escola, das aprendizagens e docentes), nos últimos tempos, a que tem merecido mais atenção mediática tem sido a avaliação do desempenho do docente (ADD).

O processo de ADD pretende “constituir um meio poderoso e de promoção do desenvolvimento organizacional e profissional tendente a facilitar e garantir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e instituintes de melhoria e desenvolvimento” (Graça, et al., 2011:7).

Assim, alicerçado em três eixos fundamentais, a ADD pretende o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares e a melhoria dos serviços prestados pelas escolas. A ADD terá também a função de regular as necessidades de formação que conduzem à resolução de problemas e melhoria das práticas pedagógicas.

É também requerido às escolas que associem aos princípios gerais previstos no regime de ADD, a criação de mecanismos internos, devidamente adaptados ao contexto particular da realidade de cada escola, sustentando a operacionalização deste modelo de avaliação.

Ao longo do desenvolvimento da carreira docente constatamos a existência de diferentes estilos e modelos de ensino que estão muitas vezes associados a distintas qualidades pedagógicas e à diferenciação de comportamentos profissionais dos docentes, nomeadamente no empenho, na preparação académica e pedagógica, no envolvimento e na competência profissional.

Alicerçado nesta premissa, é nossa intenção, com este estudo, descrever e compreender a avaliação de desempenho docente, tendo como pretensão definir as potencialidades e os constrangimentos existentes, junto dos docentes do 1º ciclo, na implementação deste modelo de avaliação, conferindo deste

modo o contributo do mesmo em termos de finalidade, procedimentos, métodos, resultados e efeitos esperados.

As razões que legitimam a escolha deste tema são simples e de interesse pertinente para os investigadores, pois reflectem a natureza dinâmica e complexa do quotidiano escolar.

Assim, numa constante necessidade de acompanhar as mutações na carreira docente no limiar do século XXI, surge a necessidade de compreender a implementação da avaliação de desempenho docente na RAM.

A pertinência deste estudo alicerça-se, de igual modo, numa altura em que está posta em causa o mecanismo subjacente à avaliação, à luz de um delicado (des)equilíbrio entre limitações e potencialidades desse sistema de Avaliação.

Todas as alterações estruturantes a que temos vindo a assistir, conduziram à implementação do novo sistema de avaliação de desempenho docente (ADD), na Região Autónoma da Madeira, prevista no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro.

Neste sentido, o trabalho de investigação que será desenvolvido nas escolas do 1º ciclo da RAM, pretende orientar-se em torno da seguinte questão:

“Quais as potencialidades e limitações do novo sistema de avaliação de desempenho docente na RAM para o contexto do 1º ciclo do ensino básico?”

Deste modo, é nossa intenção através deste estudo:

- I. Identificar os agentes que participam ou deveriam intervir direta e indiretamente nessa avaliação, assim como os critérios e instrumentos utilizados;
- II. Perceber a atitude dos professores do 1º Ciclo da RAM face ao modelo de avaliação em vigor;
- III. Reconhecer quais os constrangimentos e as potencialidades de todo o processo da ADD a aplicar na RAM.

IV. Ajudar a criar as condições para uma mais eficiente e eficaz implementação do atual sistema de ADD

Compreendendo a complexidade da avaliação de desempenho docente, este estudo no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica pretende tornar visível um olhar sobre uma realidade específica, seus atores e suas representações, sobre os constrangimentos e as potencialidades existentes no contexto escolar.

A construção deste trabalho de projeto organizou-se em duas partes: a primeira parte, envolve um Enquadramento Teórico, desdobrado em cinco pontos, abordando os seguintes temas i) análise da evolução legislativa, ao longo dos anos da ADD; ii) o enquadramento normativo na RAM; enquadramento da avaliação como meio de desenvolvimento profissional do docente na medida em que permite que faça uma reflexão sobre o seu trabalho e melhore os aspetos menos positivos; breve descrição dos modelos de avaliação propostos e avaliação a nível internacional.

Na segunda parte, são dadas as informações sobre a metodologia utilizada. De igual modo, são explicadas as razões que levaram a optar pelo inquérito por questionário, como técnica de recolha de dados. Referimos os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados, análise e interpretação dos mesmos.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Avaliação do desempenho docente

1.1. A avaliação do desempenho de docentes em Portugal: um processo em evolução

A Avaliação do Desempenho Docente é provavelmente o processo de avaliação que mais perturbações causa no seio de uma organização educativa. A ansiedade do avaliado, do avaliador e de todos os elementos envolvidos no processo, como a permanente interrogação quanto à adequação dos instrumentos de recolha de informação, são uma constante.

Contudo, a avaliação do professor é também

“ (...) uma necessidade organizacional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema educativo, à escola e ao professor e que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor na construção dos critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (inspecção, professores, alunos...), na pluralidade pedagógica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação.” (Pacheco, 1996:47).

Nos últimos tempos, temos vindo a assistir a uma mudança de perspetiva no que diz respeito à avaliação de professores e das organizações escolares. Em 1986, com a publicação da Lei Nº 46, de 14 de Outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a avaliação de professores surge com maior notoriedade. Assim, como refere o ponto dois do art. 36.º da referida Lei,

“A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”

Enquanto o Estatuto da Carreira Docente (ECD) está em negociações, no mesmo ano, é aprovado o Decreto-Lei n.º 409/86, de 18 de novembro que consagra a estrutura da carreira docente, passando estes a constituir um corpo especial integrado numa carreira única com 10 escalões (Capítulo II, artigo 4º). Estipula, de igual modo, que a progressão na carreira depende do tempo de serviço prestado como docente, da avaliação de desempenho e da frequência com aproveitamento de formação (artigo 9º).

Quatro anos passados, com a promulgação do ECD, prevista no Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, a avaliação de desempenho docente passa a visar “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação” (Decreto Lei nº 139-A/90, ponto 2, do artigo 39º). Este Decreto-Lei significou mais um passo nas mudanças, pois como refere no ponto 3 do artigo 39º, a avaliação de desempenho pretende:

- “a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.”

Constatámos, ainda, que no artigo 40º do mesmo estatuto, a avaliação podia ter um carácter ordinário ou extraordinário, sendo que a avaliação ordinária se exprimia nas *menções qualitativas de Satisfaz ou Não Satisfaz* (artigo 41º). A menção de *Satisfaz*, atribuída pelos órgãos de administração e gestão da escola, vinha em sequência da apresentação de um *relatório crítico*, redigido pelo docente sobre a atividade desenvolvida por si (artigo 42º). Segundo Sanches (2008), esta era uma avaliação que requeria o cumprimento dos procedimentos mínimos burocráticos, passando pela frequência de formação contínua, a relação pedagógica com os alunos e a aceitação de cargos para os quais o professor era nomeado ou eleito.

É de ressaltar, ainda, que a avaliação extraordinária para a atribuição da menção de Excelente em caso de reconhecido mérito excecional (artigo 48º), quando requerida pelo docente, realizava-se uma só vez e após dez anos de serviço efetivo em funções de docente. Caso fosse conferida, proporcionava ao docente dois anos de bonificação na progressão da carreira (artigo 49º).

Este reconhecimento de mérito e de excelência só ocorria se o docente se propusesse a uma avaliação extraordinária, levando-nos a crer que a “avaliação de professores tem sido demasiadas vezes vista não como um

veículo de desenvolvimento e melhoria, mas antes como uma mera formalidade (...) a avaliação torna-se pouco mais do que um mero exercício que acaba por consumir demasiado tempo.” (Stronge, 2010:29)

Após este período, a 4 de julho de 1992, surge a regulação da avaliação de desempenho docente, com a promulgação do Decreto Regulamentar 14/92, tendo sido reformulado, mais tarde, pelo Decreto Regulamentar n.º11/ 98, de 15 de maio. Ficou então determinado que o processo descrito, assentava na elaboração de um relatório crítico da atividade e do comprovativo da conclusão de um determinado número de créditos em formação que “constitui um direito e um dever dos educadores (...) e dos professores (...), visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (artigo 25º do Decreto-Lei n.º 43/89, de 11 de outubro). O relatório seria elaborado mencionando os seguintes indicadores:

- i) Serviço distribuído.
- ii) Relação pedagógica com os alunos.
- iii) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares.
- iv) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão.
- v) Participação em projetos da escola em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa.
- vi) Ações de formação frequentadas e respetiva certificação.
- vii) Estudos realizados e trabalhos publicados.

Como se pode observar, a avaliação era, assim, baseada no relatório da responsabilidade do professor. Como argumenta Ana Paula Curado, num estudo levado a cabo em 2001, existe um conjunto de limitações e omissões, que colocam em causa a sua eficácia devido, essencialmente, a:

- i) inexistência de *observação de aulas* enfatizando a distância entre a teoria e a prática.

- ii) *Ausência de diferentes fontes de dados* não sendo possível apresentar provas das afirmações produzidas no relatório
- iii) *Falta de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem*, na medida em que o avaliador apenas faz a leitura do relatório e não é proporcionada a análise e discussão das práticas letivas.
- iv) *Ausência de diferenciação de professores segundo o mérito* pois, de uma forma geral, as comissões de avaliação encontravam-se limitadas à atribuição da menção de *Satisfaz* a todos os docentes. Os docentes que pensavam merecer o *Bom* teriam de apresentar um requerimento para avaliação especial.
- v) *A débil conexão entre a formação contínua obrigatória e os planos individuais de desenvolvimento.*
- vi) *A inexistência de medidas previstas para a implementação de medidas resultantes do processo de avaliação para além da progressão na carreira.*

Com a publicação do Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de agosto de 2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, fica estabelecido. Enunciam-se, assim, *referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino*, em quatro dimensões: i) *profissional, social e ética*; ii) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; iii) *participação na escola e de relação com a comunidade* e iv) *desenvolvimento profissional ao longo da vida* pois como refere Elias, “*o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos (...) onde o docente tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes.*” (2008:155)

Ao mesmo tempo, é publicado o Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do primeiro ciclo do ensino básico.

A sétima versão do ECD (Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro) introduz profundas alterações à estrutura da carreira e progressão do docente, no

sentido em que permite “premiar o mérito e valorizar a atividade lectiva”. Paralelamente torna o ingresso na carreira mais exigente e requer uma prova pública e nova regulamentação no período probatório. Deste modo, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, dá corpo aos pontos 4 e 5 do artigo 40º do Decreto-Lei n.º15/2007.

Assim, o referido decreto estabelece a conceção de desempenho docente e é encarada segundo dois prismas (Santos, 2009:19):

1. “Um dimensão pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos” – sendo o avaliador o Coordenador de Departamento”
2. “Uma dimensão organizacional, que se refere à relação do professor com a organização” – sendo o avaliador o Presidente do Conselho Executivo/ Diretor

Com este estatuto, verificou-se uma das alterações mais controversas na classe docente, que passou pela divisão da carreira docente em duas categorias distintas: a de professor e a de professor titular (artigo 39º).

Desta forma, o professor titular, para além das funções gerais de todos os docentes, acumula ainda o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho de docentes. “Esta alteração foi sentida por parte dos professores, quase unanimemente, como “pecado original” da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas” (CCAP, 2009:11)

As regras e os procedimentos necessários para aceder à categoria de professor titular ficam definidas no Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio. Através da análise dos elementos do currículo profissional de cada candidato e valorizando a experiência profissional dos últimos sete anos, pretendeu-se selecionar os professores com as melhores condições para o exercício das funções correspondentes à categoria de titular. Todo o processo de candidatura era supervisionado pelo presidente do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP).

Os intervenientes neste processo de avaliação são os professores avaliados, os avaliadores e a comissão de coordenação da avaliação (CCA).

Os avaliadores são três elementos pertencentes à escola: o coordenador do conselho de docentes no caso do 1º ciclo ou o coordenador do departamento curricular (ou um professor titular pertencente ao mesmo grupo de recrutamento e a quem tenha sido delegada a competência); um inspetor com formação científica na área do avaliado e que irá avaliar os coordenadores do conselho de docentes e os de departamento curricular e, por último, o diretor da escola ou outro elemento por ele designado, ao qual compete, para além de coordenar e controlar todo o processo, também garantir a adequação da avaliação às especificidades da escola (ponto 4, artigo 43º do ECD).

Neste contexto, a CCA é composta por quatro professores titulares, pertencentes ao conselho pedagógico e designados por este órgão e pelo presidente do mesmo. Cabe-lhes garantir o rigor do processo, validar as avaliações de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*, propor medidas de acompanhamento no caso de *Insuficiente* e emitir parecer vinculativo sobre uma eventual reclamação do avaliado (pontos 5 e 6, artigo 43º do ECD).

Todo este processo de avaliação passa por 8 fases (Figura 1):

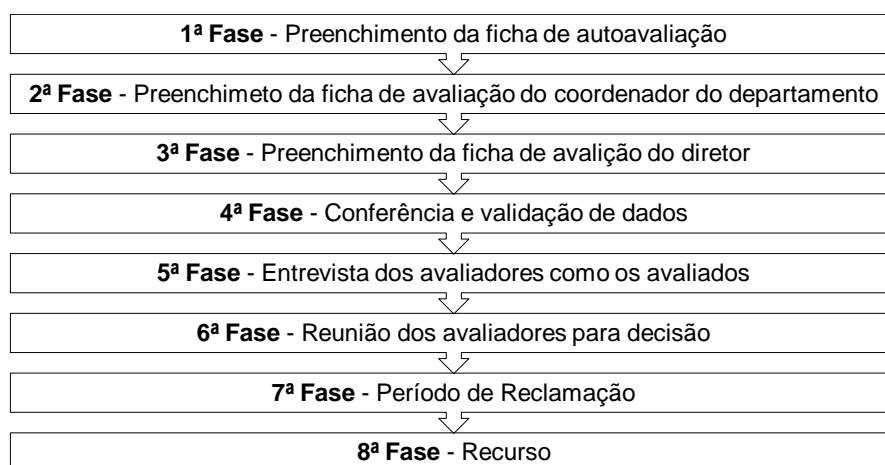


Figura 1 - Fases do processo de avaliação do desempenho (adaptado de Sanches, 2008)

Entretanto, a Portaria n.º 1317/2009 de 21 de Outubro estabelece o regime de ADD transitória dos membros das direções executivas, dos membros que

integram as comissões instaladoras, dos diretores, subdiretores e adjuntos dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário e ainda dos diretores dos centros de formação das associações de escolas.

Os docentes abrangidos por esta portaria são avaliados através da ponderação curricular, sendo consideradas as habilitações académicas, as habilitações profissionais, a formação profissional e a experiência profissional.

De seguida, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho surge no sentido de fazer a revisão ao ECD e ao modelo de avaliação dos professores. Neste decreto, é reforçada a articulação entre a ADD e a progressão na carreira. A valorização do mérito manifesta-se na bonificação de tempo de serviço para a progressão de carreira e para docentes que obtenham *Excelente* ou *Muito Bom*. No que diz respeito à progressão aos quinto e sétimo escalões, esta não tem de depender da existência de vagas. No entanto, mantém-se a existência de cotas para a atribuição do *Excelente* e do *Muito Bom*. Institui-se a modalidade de supervisão da prática docente, com a finalidade de garantir a qualidade do serviço educativo. Determina ainda, o término da distinção entre os professores e os professores titulares, mantendo-se, contudo, o critério de acesso à profissão docente, a prova pública e o período probatório. Veicula, de igual modo, que aos docentes que se encontram no quarto escalão ou superiores e que possuam formação especializada, são delegadas as funções de coordenador, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho.

A progressão para os 3º, 5º e 7º escalões está dependente da observação de aulas e da existência de vagas, nomeadamente nos 5º e 7º escalão. Ao longo do ano letivo e no decorrer do processo de avaliação, devem ser recolhidos todos os elementos informativos importantes que decorram da autoavaliação e da observação de aulas.

Entretanto, para regulamentar este sistema de avaliação foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Neste processo, estabelece-se como intervenientes o avaliado, os avaliadores (o relator, o coordenador de

departamento e o diretor), a comissão de coordenação da avaliação de desempenho (CCAD) e o júri.

Assim, o relator, que é escolhido pelo coordenador de departamento curricular ao qual pertence o avaliado, tem a função de acompanhar o desempenho do docente avaliado, mantendo uma interação constante, dinamizando a componente formativa da avaliação (supervisão pedagógica). Tem ainda, a função de comunicar por escrito a classificação final da avaliação.

Deste modo, o coordenador do departamento coordena e supervisiona o trabalho do relator.

O avaliado, de igual modo, elabora a sua autoavaliação e estabelece os seus objetivos individuais de acordo com o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Tem, desta forma, de estar a exercer funções de docente por um período mínimo de um ano, uma vez que o ciclo de avaliação é de dois anos.

Se o avaliado pretender obter um *Excelente* ou um *Muito Bom* na sua avaliação, ou caso haja uma progressão para os terceiro e quinto escalão, deverá requerer observação de aulas (duas por ano letivo). Relativamente aos restantes casos não é obrigatório a observação de aulas.

Paralelamente, a CCAD é constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico e por três docentes nomeados pelo Conselho Pedagógico, competindo-lhes confirmar a aplicação coerente e objetiva do sistema de avaliação, elaborar uma proposta dos instrumentos de registo e certificar o respeito pelas percentagens máximas fixadas.

Assim, a CCAD e o relator constituem o júri, que tem a função de atribuição da classificação final devidamente fundamentada de cada avaliação sob a proposta do relator e “emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados.” (ponto 5, alínea b, artigo 13º). Cabe também ao júri aprovar um programa de formação para os docentes cujas avaliações sejam de regular ou insuficiente.

Durante este processo de avaliação, é obrigatório o relatório de autoavaliação, realizado no início do processo, onde o avaliado faz uma descrição resumida da atividade profissional, da sua contribuição para a realização dos objetivos e metas da escola, análise e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas, formação realizada e o reconhecimento da necessidade de avaliação.

A avaliação do docente no período probatório é realizada no final desse período. As observações das aulas são no mínimo de 4 unidades didáticas (12 horas de aulas por ano). Em relação aos docentes contratados, efetua-se 5 dias antes do término do respetivo contrato.

Todo o procedimento com os instrumentos e registos, a serem preenchidos no processo da avaliação, bem como a calendarização, estão regulamentados no Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro.

Nesta linha, a portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro veio adaptar as regras da avaliação do desempenho a serem aplicadas aos docentes que exercem cargos de gestão e administração em abastecimentos de ensino público de educação pré-escolar e ensino básico e secundário, visto que, até à data, eram regidos pelo Sistema Integrado de Gestão e Avaliação de Desempenho na Administração Pública (SIADAP).

Atualmente, o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012 de 21 de fevereiro foi publicado para regulamentar o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no ECD 41/2012 de 21 de fevereiro.

Deste modo, o ciclo de avaliação coincide com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente para os docentes integrados na carreira. No caso do docente em período probatório, realiza-se no final do ano correspondente a esse período e, no caso do contratado, no final do período de vigência do contrato (pontos 1, 4 e 7 do art.º 5º do DRR n.º 26/2012 de 21 de fevereiro).

Assim, os intervenientes no processo são:

- a) O Presidente do conselho geral – a quem compete homologar a proposta de decisão sobre os recursos.
- b) O Diretor – procede à avaliação dos docentes nos 8º, 9º e 10º escalões; dos docentes que exerçam funções de subdiretora, adjunto, assessores de direção, coordenador de departamento curricular;
- c) O Conselho pedagógico – elege os 4 docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente, aprova o documento de registo e avaliação das atividades realizadas pelos avaliadores, aprova os parâmetros para cada uma das dimensões da A.D.D. (científico pedagógica, participação nas aulas e relação com a comunidade educativa, formação continua e desenvolvimento profissional)
- d) A secção de avaliação de desempenho docente (SADD) – tem como função a apreciação do sistema de avaliação, tendo em consideração o Projeto Educativo da escola, calendariza todo o processo, concebe os instrumentos de registo da avaliação e aprova a classificação final.

Os documentos a serem incluídos neste processo são o projeto docente (de entrega facultativa), onde o avaliado enuncia o contributo como docente para a concretização das metas e objetivos do projeto educativo, o documento de registo da participação nas dimensões da A.D.D. (documentos elaborados pela S.A.D.D.) e o relatório de autoavaliação (documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo docente). A observação de aulas, que fica a cargo de avaliadores externos, é obrigatória para os docentes dos 2º e 4º escalões para progressão, os 3º e 5º escalões respetivamente para obtenção da menção de Excelente em qualquer escalão, para os docentes integrados na carreira que obtenham a menção de insuficiente e os docentes em período probatório. O processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos surge regulamentado no Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro de 2012.

1.2. O modelo de avaliação do desempenho docente na RAM

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), até 31 de agosto de 2012, todos os docentes foram avaliados segundo o estipulado no artigo 4º, ponto 2 do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de agosto (1ª alteração regional ao ECD), ou seja, uma avaliação extraordinária que assenta numa ponderação curricular abrangendo as habilitações académicas e profissionais, as ações de formação frequentadas, o conteúdo funcional, os cargos exercidos e a experiência profissional ao longo do período de avaliação.

Contudo, sabemos que a ADD assenta nos princípios consagrados no artigo 39º da Lei n.º 49/ 2005, de 30 de agosto a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que refere

“A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”

No artigo 43º do Decreto-Lei Regional n.º 20/2012/M de 29 de Agosto de 2012, que procede à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD) da Região Autónoma da Madeira, é referido que a ADD propõe melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como promover orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Neste âmbito, a ADD visa contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; identificar as necessidades de formação do pessoal docente, detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho cooperativo, tendo em vista a melhoria do seu desempenho, promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente, contribuir para a valorização do trabalho docente e, por último, promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade (ponto 3, art.º 43º, DLR n.º 20/2012/M de 29 de Agosto).

Em 8 de outubro de 2012, surge a necessidade de regulamentar o sistema que implementa a ADD na RAM com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M.

Esta avaliação assenta em três dimensões principais: a científica e pedagógica, que operacionaliza o eixo central da profissão de docente, uma vez que envolve as três principais dinâmicas; a planificação, operacionalização e regulação do processo ensino-aprendizagem, contando 60% da classificação final no período de avaliação; a participação nas atividades desenvolvidas na escola, com uma ponderação de 20% e a formação contínua e o desenvolvimento profissional, com uma ponderação de 20%.

Desta maneira, o ciclo avaliativo corresponde ao período de duração dos escalões para os docentes integrados na carreira; aos docentes em regime de contrato, realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato e aos docentes, em ano probatório, durante o ano correspondente ao período respetivo.

A avaliação é composta por duas componentes, uma interna e outra externa. A avaliação interna é levada a cabo pelos estabelecimentos de ensino e são intervenientes neste processo:

- **O delegado escolar** (homologar a proposta de decisão dos recursos e notificar o diretor da escola dessa decisão);
- **O diretor** (responsável pelo processo de ADD, cabendo-lhe assegurar as condições necessárias para a sua realização, proceder à avaliação dos docentes dos 8º, 9º e 10º escalões, apreciar e decidir as reclamações);
- **O conselho escolar, no caso do 1º ciclo**, (eleger os docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente, aprovar os documentos de registo da avaliação),
- **A secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar, no caso do 1º ciclo**, composta pelo diretor e por dois docentes nomeados pelo conselho escolar e competindo-lhe calendarizar, conceber e publicar os

instrumentos de registo, aprovar a classificação final, acompanhar e avaliar o processo.

- **Os avaliadores internos**, que devem estar num escalão igual ou superior ao avaliado, e devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado (avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados, nomeadamente o projeto docente, o documento de registo e os relatórios de autoavaliação);

- **Os avaliados**, que, se optarem, devem elaborar o projeto docente como referência as metas e objetivos do projeto educativo. De igual modo, além de referirem o modo de concretização do contributo optado, devem ainda redigir o relatório de autoavaliação, que consiste num documento de reflexão da atividade desenvolvida como docente.

A avaliação externa, centrada na dimensão científica e pedagógica, realiza-se através de observação das aulas levada a cabo pelos **avaliadores externos**. Os requisitos são estar num escalão igual ou superior ao avaliado e pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado. Esta avaliação externa aplica-se a todos os docentes em período probatório, aos integrados nos 2º e 4º escalões, para a atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão, e aos docentes, integrados na carreira, que tenham obtido na última avaliação a menção de *Insuficiente*.

De forma a efetuar este procedimento, a bolsa de avaliadores externos é regulamentada pelo Despacho n.º 12/ 2013, de 23 de janeiro, estabelecendo as competências, os critérios de seleção e os procedimentos administrativos da observação de aulas.

Os parâmetros das dimensões científica e pedagógica, sobre a alçada do avaliador externo, são regulamentados no Despacho n.º 13/ 2013, de 23 de janeiro.

A componente científica integra como parâmetros “(...) das metas de aprendizagem ou conteúdos disciplinares que o docente desenvolve (...)” e ainda os conhecimentos da língua portuguesas que “(...) enquadram e agilizam

o desenvolvimento das aprendizagens (...). A componente pedagógica integra parâmetros didáticos e relacionais. Nos parâmetros didáticos, está consagrada a estruturação da aula de forma a desenvolver os conteúdos programáticos e atingir os seus objetivos, a evolução das aprendizagens e acompanhamento das prestações dos alunos. Nos parâmetros relacionais, prevê-se o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina, o envolvimento e participação dos alunos nas atividades. (pontos 1 e 2 do art.º 5 e 6)

Com este modelo de avaliação, os efeitos da mesma (DRR n.º 26/2012/M, pontos, 1 a 7, artigo 23º) resultam essencialmente na bonificação para progressão na carreira como podemos constatar na Tabela 1:

Menção	Efeitos		
	Docente a contrato por tempo indeterminado	Docente no período probatório	Docente a contrato por tempo resolutivo
<i>Excelente</i>	Bonificação de um ano para a progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte	Contagem do tempo de serviço para progressão na carreira O termo, com sucesso, do período probatório	Contagem do tempo de serviço para progressão e acesso à carreira Possibilidade de celebração de novo contrato
<i>Excelente ou Muito bom</i>	No 4º ou 6º escalões permite a progressão ao escalão seguinte sem a observância do requisito da existência de vagas		
<i>Muito Bom</i>	Bonificação de seis meses para a progressão na carreira, a usufruir no escalão seguinte		
<i>Bom</i>	É considerado o período de tempo a que respeita para efeitos de progressão na carreira		
<i>Regular</i>	Determina que o período de tempo a que respeita só tem efeitos para progressão na carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano		
<i>Insuficiente</i>	2 Atribuições de <i>Insuficiente</i> consecutivas, determina a instauração de um processo de averiguação	A cessação do contrato por tempo indeterminado e a impossibilidade de se	2 Atribuições de <i>Insuficiente</i> consecutivas, determina a impossibilidade de serem

		candidatar a qualquer título de docência no mesmo ano escolar ou no ano escolar seguinte ao do período probatório	admitidos a qualquer concurso de recrutamento de pessoal docente nos 3 anos subsequentes ao da atribuição da menção
--	--	---	---

Tabela 1 - Efeitos da avaliação do desempenho docente na RAM (DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro)

A obtenção de *Excelente* e *Muito bom* é sujeita a um percentil, com critérios estabelecidos no Despacho Conjunto n.º 9/2013 de 30 de janeiro.

Relativamente aos docentes titulares de órgão de gestão a Portaria n.º 2/ 2013, de 23 de janeiro, estabelece as regras às quais obedece a sua avaliação. Determina, assim, a periodicidade, os parâmetros da avaliação interna e externa bem como os instrumentos de avaliação.

2. O que é *desempenho docente*? Qual a importância de avaliar?

No mundo laboral, são muitas as profissões em que as suas funções são claramente conhecidas e explicitadas. Na profissão docente, parece haver maior dificuldade em definir funções, devido à complexidade de papéis desempenhados por este tipo de profissionais.

Ser docente, nos dias de hoje, implica harmonizar as solicitações dos alunos, dos seus pares, dos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino bem como de outros membros da comunidade educativa. Deste modo, o trabalho é desenvolvido não só na sala de aula mas também na comunidade escolar, no seu envolvimento em projetos e, em última instância, com a comunidade local envolvente. Acresce, ainda, a necessidade, enquanto profissional, de uma constante atualização dos seus conhecimentos.

Fernandes (2008) entende que, ao falarmos de conceitos como desempenho docente e avaliação de docente temos de discutir as conceções literárias em volta do conceito de “trabalho de ensinar”, o que um professor faz realmente ou o que deveria fazer. Desta maneira, o autor sustenta-se num estudo levado a

cabo por vários autores (Gage (1978), Wise et al. (1984), Eiser (2005) e Goodlad (2004)) sobre a temática e aponta quatro perspetivas distintas de encarar o ensino:

- **O Ensino como Trabalho**, em que o papel do professor se limita a aplicar as orientações metodológicas. Parte da premissa de que para se alcançar os resultados desejados só é necessário que o professor assuma boas práticas. A avaliação do docente centra-se na inspeção direta do seu trabalho, na análise dos resultados dos alunos e na planificação das aulas.
- **O Ensino como Ofício** pressupõe que o docente utilize e aplique uma série de regras, procedimentos e técnicas apreendidas, gerando o sucesso escolar dos alunos. A avaliação do docente, nesta perspetiva, é verificar se o professor possui as competências prescritas pelas autoridades.
- **O Ensino como Profissão** espera que o docente possua um vasto conjunto de conhecimentos técnicos que, associados a um conjunto de *saberes-fazer*, permite uma postura crítica sobre o currículo, o ensino, a aprendizagem e as suas próprias ações pedagógicas. Predomina, assim, a autoavaliação e a avaliação por pares.
- **O Ensino como Arte** as práticas estão orientadas para cada indivíduo e não são estandardizadas. As ações de ensino-aprendizagem são inovadoras, nada convencionais. A avaliação do docente centra-se em características mais globais e holísticas da sua ação. Valoriza o professor enquanto pessoa, o que pensa da sua profissão, em contraste com comportamentos observáveis e mensuráveis.

Fernandes conclui que, nesta matéria não é difícil aceitar que “(...) a diferentes concepções do que é o ensino ou o trabalho de ensinar, correspondem diferentes visões acerca do que é um bom desempenho ou o sucesso num dado sistema de avaliação de professores.” (2008:18)

2.1. O desempenho docente e perfil de desempenho

Assim sendo, quando falamos de desempenho docente, segundo Santos referimo-nos ao “(...) comportamento no trabalho; dependendo da competência, do contexto em que trabalha, da sua capacidade de mobilizar e aplicar as competências em qualquer momento (...)” (2009:14), associado ao ato de ensinar e o efeito que o seu desempenho enquanto professor tem sobre os alunos.

Na opinião de Caetano (2008), o desempenho pode ser perspectivado segundo dois prismas diferentes, definindo o desempenho como *meios*, ou seja, o modo como atua para realizar as suas tarefas e desempenho como *fins* vista como os resultados que obtém, ou seja, a concretização dos seus objetivos.

Segundo Fernandes (2008), podemos falar de três modelos distintos de avaliação: um modelo focado em avaliar a qualidade do docente, as suas competências; outro centrado em avaliar a qualidade do ensino, analisando o desempenho do docente e por último o modelo que avalia a eficácia do professor, através da observação dos resultados dos alunos. Estamos pois, perante várias abordagens claramente distintas, do papel desempenhado pelo professor no ensino, baseadas em conceitos que se podem tornar semelhantes.

No entanto, estamos diante de um processo que visa a “(...) a melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios a inovações, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Fernandes, 2008:13)

Ainda segundo Medley (1982)¹ as *competências* do docente referem-se a um leque diversificado de saberes específicos dominados pelo mesmo, ou seja, o que o docente está *apto para fazer* ou *pode fazer*. O mesmo autor refere que *desempenho* está associado a tudo quanto o docente realiza enquanto trabalha (planificar aulas, organizar e orientar reuniões, avaliar, ensinar, ...) e este

¹ In Fernandes (2008)

depende de situações específicas, tais como, as vivências, o contexto em que trabalha e capacidade de mobilizar as suas competências. Por sua vez, define a *eficácia* como sendo o resultado do desempenho do professor sobre os seus alunos.

Desta forma, e para que a avaliação docente seja transparente, é primordial consolidar o papel do docente e o que é esperado deste.

Importa referir que a formação inicial dos professores do ensino básico e a certificação da correspondente classificação profissional, para a docência, obedecem aos padrões estabelecidos para o perfil geral do desempenho profissional, regulamentado pelo decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.

Esta definição do perfil de desempenho tem como principais objetivos a construção de um quadro de referência para as organizações da formação e a identificação de um quadro de referências a ter em consideração para o desenvolvimento da ação educativa nas escolas, e como resultado, para a própria avaliação de desempenho docente.

Neste sentido, o perfil geral do professor do ensino básico assenta em 4 dimensões: *a dimensão profissional, social e ética*, na qual o docente promove as aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber que resulta da procura e uso de vários saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; *a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, na qual o docente promove as aprendizagens no contexto de um currículo, numa visão de uma relação pedagógica de qualidade incluindo, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; *a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, que pressupõe que o docente exerça a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diversas perspetivas da escola como instituição educativa e no quadro da comunidade em que esta se insere e *a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, que prevê que o docente incorpore a formação com a componente da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa mediante a análise

da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso a investigação, em cooperação com outros profissionais.

Logo, estabelece-se um paralelismo das dimensões do perfil do docente do primeiro ciclo com as dimensões da avaliação do desempenho docente, sobressaindo, no modelo vigente de avaliação de docentes, um modelo centrado no perfil do docente, onde as dimensões constituem, no seu conjunto, o que se entende como padrão de qualidade do desempenho profissional docente.

1.2. ADD a nível internacional

Vários países da OCDE têm sistemas de avaliação de desempenho docente concebidos e implementados há já vários anos. Tendências internacionais mostram uma enorme diversidade de programas e estruturas de certificação e avaliação de professores.

No caso do Reino Unido, o governo elaborou um conjunto de expectativas elevadas relativamente ao trabalho docente, explanadas por Day (2010):

- Espera-se um excelente trabalho das escolas e docentes; contudo, são responsabilizados pelo seu desempenho;
- Premeia-se o sucesso, desafia-se o insucesso;
- Confirma-se que, para um excelente desempenho docente, estes sejam estimulados, recompensados, tenham apoio, materiais, e principalmente, desenvolvimento profissional;
- Afirma-se que, em algumas escolas e para alguns directores, é mais difícil manter os padrões de desempenho, sendo essencial fornecer todo o apoio necessário para atingir os objetivos.

De forma a garantir que as escolas e docentes cumpram os seus papéis, de forma eficaz e eficiente, designa-se uma inspeção externa para visitar regularmente as escolas, observar as aulas, realizar avaliações, de acordo com o quadro nacional de avaliação, e sugerir estratégias de ação orientadas para a melhoria.

De igual modo, a mesma estrutura avaliativa introduziu exames nacionais externos para todos os alunos logo, e consequentemente, o “(...) desempenho docente é avaliado em função desses mesmos testes.” (Idem:146).

Esta questão, que está atualmente em discussão, gerou uma considerável controvérsia entre os docentes, pois considera-se que há outros fatores que influenciam os resultados dos alunos, para além do desempenho do docente.

De resto, um estudo efetuado na Nigéria, em 2009, permitiu concluir que o desempenho do professor tinha uma influência quase nula nos resultados escolares dos alunos. Os alunos envolvidos no estudo defendem a ideia de que “(...) factors such as intelligence, parental education, socio-economic status, and personality (...) may have significant effect in the academic performance of students(...)” (Akiri & Ugborugbo, 2009:107).

Num outro estudo, levado a cabo por Hazi & Rucinski (2009), foram explorados os sistemas de ADD dos cinquenta estados, dos Estados Unidos da América. Constatou-se que a National Governors Association identifica seis pontos essenciais a ter em conta numa avaliação do desempenho docente: (1) definição de um professor de qualidade; (2) concentrar as políticas de avaliação na melhoria das práticas de ensino; (3) integrar as aprendizagens dos alunos na avaliação do docente; (4) promover a responsabilização profissional, através de planos de carreira; (5) promover programas para treinar avaliadores e (6) participar em projetos de avaliação.

Os mesmos investigadores concluíram que apenas 12 dos 50 estados tinham em conta “ [the] student achievement data into teacher evaluation ratings.” (Hazi & Rucinski, 2009:8).

A par da inspeção externa, as escolas também desempenham um papel fundamental na avaliação dos docentes. Para começar, são responsáveis pelo recrutamento do pessoal docente, bem como pela qualidade do seu trabalho. Assim, têm de elaborar um plano anual de melhoria da escola e os diretores devem delegar responsabilidades, de forma a assegurar os padrões de ensino

e aprendizagem equitativos e inclusivos, o aproveitamento escolar e o bem-estar da escola.

Este sistema de avaliação dos docentes baseia-se numa “*gestão de desempenho*” que, atualmente, encontra-se mais “(...) relacionada com as metas em termos de progressão e de resultados dos alunos, com a progressão na carreira docente, bem como com o plano de desenvolvimento anual da escola.” (Day, 2010:150)

Torrecilla et al (2007) destacam, no seu estudo, dois tipos de avaliação muito comuns na Europa e nos países da América Latina: a avaliação externa com um carácter mais formal; e a autoavaliação interna, de carácter informal. Ambos os tipos de avaliação visam melhorar ou assegurar a qualidade do ensino e proporcionar informação para a tomada de decisões a respeito do docente.

No entanto, a avaliação interna desenvolvida pelas próprias escolas visa a promoção da qualidade do ensino. A avaliação externa, embora tenha em conta as finalidades anteriormente referidas, confere que a procura de informação sobre o docente tem repercussões sobre salários e promoções.

Alguns países como a Bélgica, Dinamarca, Finlândia e Noruega estabeleceram um sistema de avaliação do desempenho docente mais geral dando primazia à avaliação interna e à autoavaliação. No caso da Finlândia, os autores referem que este país

“(...) se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación (...) El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto las Administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.” (Torrecilla, Alba, & Moreno, 2007:28)

Outros países, como a Alemanha, França, Reino Unido, Portugal e Califórnia adotaram a avaliação externa como o momento primordial do processo avaliativo, representando assim *duras* repercussões na vida profissional do docente, nomeadamente na promoção e aumento de salário.

Ainda no mesmo estudo, Torrecilla *et al* salientam os casos da Itália e Espanha que só efetuam avaliação de desempenho docente em casos excecionais a fim de obter licença para realizar estudos ou viagens para o estrangeiro.

Esta panóplia de soluções e de sistemas permite inferir que um sistema de avaliação deve ser desenhado para tornar os docentes mais autónomos e responsáveis nos papéis que desempenham.

A forma de o conseguir é conceber um modelo de avaliação centrado no produto ou no processo. Winter, citado por Day (1999), explica que, no *modelo de produto*

“O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das “autoridades educativas locais” e dos órgãos administrativos. Esta base de informação será, então, utilizada para atingir os objetivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação.” (1999:100)

O mesmo autor refere, relativamente ao Modelo de processo, que

“O valor reside no processo de trabalho. É o próprio processo que irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Quaisquer resultados são válidos para um dado profissional num contexto específico. Enquanto o modelo de produto procura gerar avaliações autoritárias (exatas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores), o modelo de processo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste último caso, não se trata de produzir informação sobre o trabalho dos professores, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.” (1999:100)

Segundo Fernandes (2008), ambos conceitos devem coexistir no sistema educativo, pois são visões que se complementam. Na realidade, dada a complexidade da avaliação do desempenho docente, é aconselhável que se articulem várias perspetivas, de forma a assegurar uma melhor avaliação e desenvolvimento pessoal.

1.3. Padrões de qualidade ao serviço da avaliação do desempenho docente

Os padrões de qualidade ou *standards* estabelecem um quadro de referência primordial no processo de avaliação e nos desempenhos do avaliador e avaliado. Como refere Vaillante,

“ La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir de manera observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Estos marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión.” (2008:11)

Desta forma, ao iniciar-se qualquer processo de avaliação, nomeadamente de avaliação de desempenho, deverão ser definidos e estabelecidos os indicadores de desempenho pois, segundo Graça et al. (2011), estes devem estar adequados à realidade da escola, aos docentes, alunos e aos objetivos e metas definidos no Projeto Educativo.

Segundo Stronge (2010:31), um sistema de avaliação do desempenho com qualidade frui da combinação de três elementos-chave: a comunicação, a colaboração e o comprometimento organizacional.

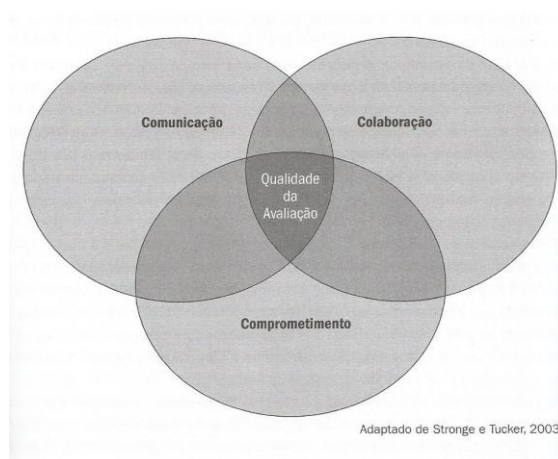


Figura 2 - Elementos para uma avaliação com qualidade.

Assim, a comunicação é fundamental para “documentar o desempenho para a tomada de decisões, informar os professores acerca do seu desempenho e motivá-los para níveis mais elevados de desempenho.” (idem: 32).

De igual modo, o comprometimento organizacional fundamenta-se num compromisso da instituição em tornar válido e credível todo o processo de avaliação.

Em relação à colaboração, Stronge (2010) refere que é um procedimento fundamental na avaliação entre docentes, relatores e diretores.

Nesta perspetiva, e em paralelo à combinação destes três fatores Tucker, Storng e Gareis (citados por Stronge, 2010:38,39) enumeram seis linhas orientadoras na conceção, planificação e implementação de um sistema de avaliação de qualidade:

- 1) *Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis do desempenho individual, com os objetivos da organização.* Se pretendemos que o processo de avaliação de professores seja fundamental na concretização da missão da escola, devemos ter como principal fator, na conceção e no planeamento do sistema de avaliação, o ajustamento dos objetivos da escola às necessidades de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, do diretor, dos docentes e pais/encarregados de educação.
- 2) *Considerar o contexto da avaliação de professores* no que diz respeito ao número de disciplinas que o docente leciona; a constituição das turmas (número de alunos, o estatuto socioeconómico); as condições do espaço físico (sala de aula); a existência de recursos materiais necessários (manuais escolares, materiais didáticos, suportes audiovisuais entre outros) e os recursos para o desenvolvimento profissional enquanto docente.
- 3) *Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas*, ou seja, avaliar os professores nas funções para as quais foram contratados.

- 4) *Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente* que se devem basear no seu desempenho profissional, recorrendo, por exemplo, ao portefólio de desempenho. Deve ser uma recolha sistemática ao longo dos tempos e não baseada numa curta observação de aulas e, sempre que possível, o aproveitamento escolar e outras medidas de desempenho do aluno também devem ser tidas em conta.
- 5) *Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores.* Devem estabelecer padrões claros que determinam os níveis apropriados de desempenho.
- 6) *O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.* Assim, deve ser reconhecido um bom desempenho a par de um feedback imediato ou intermédio, com o pressuposto de melhorar e corrigir a sua prestação, conduzindo, por sua vez, à melhoria de desempenho dos alunos.

Algumas destas linhas orientadoras são, de igual modo, defendidas por outros autores, tais como Caetano (2008).

Nesta perspetiva, a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2012) defende, de forma a garantir uma avaliação justa e ética, um conjunto de padrões, agrupados em quatro dimensões indispensáveis a qualquer avaliação – adequação, serviço, praticabilidade e exatidão.

Nesta linha de pensamento, os *padrões de adequação* destinam-se a assegurar que uma avaliação de pessoal será conduzida legalmente, eticamente, respeitando o bem-estar do avaliado e dos implicados na avaliação.

Logo, o avaliado deve ter conhecimento prévio, das normas, diretrizes e padrões de desempenho, se possível expressos num *manual de avaliação*, para que esta seja equitativa, justa e coerente, pois como refere Caetano “(...) é fundamental informar devidamente todos os membros da organização, quer na fase de concepção do sistema, quer antes da sua implementação,

salientando claramente quais os seus objetivos, (...) e o que se espera dos intervenientes.” (2008:104).

De igual modo, deve:

- Restringir-se o acesso à informação recolhida sobre o avaliado, mantendo a confidencialidade e protegendo a sua privacidade;
- Privilegiar-se as relações humanas, no sentido de o avaliador respeitar o avaliado, promovendo a sua autoestima, motivação e desempenho;
- Debater-se e esclarecer-se eventuais conflitos de interesse para não colocar em causa todo o processo de avaliação;
- Devolver ao avaliado um feedback claro, oportuno e pertinente, de maneira a poder partilhar a informação necessária e, consequentemente, melhorar o desempenho.

Desta maneira, os *padrões de serviço* visam orientar as avaliações para que estas sejam informativas, oportunas e influentes. Logo, a avaliação deve ser construtiva, proporcionando, desta forma, melhorias nos recursos existentes e consequentemente melhoria no desempenho docente.

De igual modo, os intervenientes no processo de avaliação, devem possuir formação e qualificação na área, de forma que os relatórios que elaboram, resultantes do processo de avaliação, tenham credibilidade e utilidade.

Os avaliados, por sua vez, devem ter consciência das áreas a melhorar, garantindo assim, que possam ir ao encontro da missão e objetivos da escola e das necessidades dos estudantes.

Esta constatação permite ainda verificar que os *padrões da praticabilidade* destinam-se a acompanhar sistemas de avaliação de pessoal para que estes sejam práticos, eficientes na utilização de tempo e recursos e viáveis do ponto de vista político.

Assim sendo, o sistema deve ser delineado e orientado, prevendo as questões dos avaliados, para que possam ser direcionadas para as entidades competentes. Proporciona, assim, tempo e recursos para qua a avaliação

possa ser efetivamente implementada, os resultados comunicados e identificadas as áreas de melhoria.

Por seu lado, os *padrões de exatidão* estabelecem se uma avaliação produziu informação sólida ou não. A avaliação de pessoal deve estar o mais adequada e completa possível, permitindo juízos sólidos e tomadas de decisão conscientes.

Corroborando com este princípio, a metodologia de avaliação deve ser adequada aos avaliados e ao contexto no qual estes trabalham.

“ Sem professores de qualidade e competentes nas nossas salas de aula, nenhuma tentativa de reforma educativa conseguirá ser bem sucedida. E, de igual forma, sem sistema de avaliação de grande qualidade, jamais conseguiremos saber se temos professores de qualidade. Deste modo, um sistema de avaliação de professores, bem elaborado e implementado, é essencial para o desenvolvimento de programas educativos eficazes, bem como para a melhoria da escola.” (Stronge, 2010:24,25)

Neste sentido, a escola deve delinear *standards de qualidade* de desempenho, que constituam um quadro de referência. De igual modo, serão considerados como princípios orientadores, aceites pelos profissionais da avaliação, de forma a garantir a qualidade da mesma e a prática profissional adequada, pois segundo Caetano “podem constituir alavancas de melhoria do desempenho, na medida em que se desenvolva realmente uma cultura de qualidade total”. (2008:43)

A este propósito Simth (2005), referido por Flores menciona que o estabelecimento de standards pode “(...) constituir um referente importante para a definição ou entendimento do que é um ensino de qualidade e para a sua avaliação. Partindo da literatura neste domínio, a autora faz uma síntese das principais vantagens e desvantagens da utilização dos padrões de ensino” (2009:244).

2. Finalidades da avaliação

Nas últimas décadas, tem-se acentuado a preocupação com a eficácia do sistema educativo, dito de outra forma, com a qualidade dos processos utilizados e os resultados obtidos.

Deste modo, e entre outras iniciativas, criou-se a avaliação de docentes, sistema difícil de conceber e de implementar, dada a diversidade de intervenientes no processo, originando diferentes pontos de vista sobre o ensino, a escola, a educação e a sociedade (Fernandes, 2008).

Segundo o mesmo autor, os propósitos gerais da avaliação dos docentes são:

- Melhorar o desempenho docente;
- Melhorar as práticas pedagógicas;
- Compreender os problemas de ensino e aprendizagem;
- Responsabilizar e prestar contas.

Segundo Caetano (1998), os objetivos primordiais de um sistema de avaliação de desempenho são:

- Alinhar os objetivos estratégicos da organização (escola) com as atividades do docente;
- Melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação;
- Retribuir um feedback e um acompanhamento aos docentes sobre o seu desempenho e a sua carreira;
- Identificar os pontos fortes e fracos do desempenho;
- Identificar as necessidades de formação;
- Estabelecer uma base com vista à progressão, promoção, demissão ou rescisão.

O mesmo autor, num estudo comparativo sobre esta temática, destacou os pontos de vista de vários autores, resumidos na tabela seguinte:

AUTORES	OBJETIVOS DA AD
Locher e Tell (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração • Melhorar o desempenho • Feedback

Hall <i>et al</i> (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback do desempenho • Recompensa • Definir objetivos para o futuro
Ilgene Schneider (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisões relativas aos colaboradores • Dar feedback sobre o desempenho
Cleveland <i>et al</i> (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração • Feedback do desempenho • Identificar pontos fortes e fracos
McGregor (1957)	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamentos que fundamentam aumentos salariais, promoções, transferências, ... • Dar feedback ao avaliado sobre o desempenho • Base de atividades de aconselhamento para o avaliado
Jacobo <i>et al</i> (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Ação disciplinar • Feedback e desenvolvimento do empregado • Promoção • Seleção • Formação/ supervisão • Desenvolvimento e diagnóstico organizacional

Tabela 2 - Objetivos da avaliação do desempenho (adaptado de Caetano, 1998)

Sob o ponto de vista de Wheeler e Scriven (2006)², a avaliação do desempenho tem vários propósitos, entre os quais: contratação, decisões salariais, nomeação, redução de pessoal, qualificação/ certificação, atribuição de prémios, progressão na carreira, entre outros.

Na mesma linha de pensamento, Ingvarson (2010) refere que existem dois propósitos na avaliação de desempenho; por um lado, que todos os docentes alcancem os padrões básicos de desempenho profissional que lhes permitam continuar as suas funções de docente; por outro, facilitar padrões de competência profissional elevados e incentivos para que os professores os possam alcançar, através de aumento salarial, progressão ou promoção.

Posto isto, e de acordo com a literatura, podemos afirmar que a avaliação de desempenho visa a concretização de três grandes objetivos (Graça, et al., 2011:21):

- i) O *desenvolvimento profissional*, pois, segundo Flores e Pacheco (1999:167), “a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino”. O docente reconhece as suas potencialidades e as áreas onde tem mais fragilidades e que necessita de melhorar através da recolha de informação que é levada a

² In Stronge (2010)

cabo com a avaliação do desempenho. Ultrapassadas as suas dificuldades, o docente pode também contribuir para melhorar a qualidade da escola.

- ii) A *responsabilização* dos docentes, pelo cumprimento dos seus deveres como profissional, criando e desenvolvendo estratégias com vista à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. A avaliação de desempenho estabelece, à partida, padrões que definem as boas práticas, proporcionando à escola diagnosticar as necessidades de formação e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho.
- iii) A *motivação* do docente ao ver o seu desempenho reconhecido através dos feedbacks construtivos.

Neste prisma, valoriza-se a avaliação formativa como um importante instrumento de desenvolvimento profissional ao serviço da melhoria das práticas dos docentes e onde os padrões de desempenho estão bem definidos, pois, como defende Stufflebeam, a

“ (...) avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas (...) ” (citado em Graça, et al., 2011:16).

De igual modo, a ADD pode ainda ser vista como um processo em evolução e de acompanhamento sobre o trabalho do docente. Permite, desta maneira, conhecer melhor o docente, promover o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação e detetar as áreas de formação contínua em que deve apostar para melhorar o seu desempenho.

3. Modelos de avaliação

Quando se pensa em conceber todo um modelo de avaliação devemos, primordialmente, pensar nas questões envoltas a esta temática: Porquê avaliar professores? O que se avalia? Como se avalia? Que tipo de interrogações os modelos e as tendências atuais colocam?

Fernandes (2008), numa perspetiva de responder algumas destas questões, enumerou alguns elementos que devem ser tidos em conta quando se traça um modelo de avaliação do desempenho docente:

- Os instrumentos e a forma de recolha de informação;
- Todos os projetos da escola, nomeadamente o PEE, o PCE, o PCT e o PAA;
- Os recursos humanos e materiais envolvidos no processo;
- O avaliador, a calendarização e a frequência;
- A relação entre avaliador e avaliado;
- As medidas a tomar na utilização dos dados recolhidos;
- O que se pretende alcançar com a avaliação;
- A comunicação das ideias resultantes do processo de recolha de dados;
- Todo o seguimento dado ao processo avaliativo;
- A negociação, o recurso e o direito a audição;

A par deste contexto, num estudo apresentado em 2007, Torrecilla et al. apontam cinco modelos de avaliação:

a) A avaliação do desempenho docente ligada à avaliação da escola

É um modelo em que a avaliação dos docentes está integrada na avaliação da escola de forma sistemática. Privilegia a autoavaliação como meio de otimizar o trabalho docente. Assim, cabe ao Estado proporcionar modelos e recursos de modo a que cada escola seja autónoma de forma a traçar o seu modelo de autoavaliação e avaliação.

b) A avaliação do desempenho docente para casos especiais

É um modelo que prevê a avaliação somente em casos pontuais como por exemplo para "...a concessão de "licenças para estudos" (2007:42). A entidade responsável é de carácter externo

c) A avaliação do desempenho docente como contributo para o desenvolvimento profissional

É uma avaliação anual, inclui sugestões de melhoria e, eventualmente, um plano de formação profissional, sendo levada a cabo por uma entidade externa. Há uma articulação da avaliação do desempenho

docente com o progresso dos alunos a partir da fixação de padrões standard de progresso dos alunos.

d) A avaliação como meio para a obtenção de aumento remuneratório

É uma avaliação externa periódica em que os melhores resultados determinam percentagens variadas de aumento salarial, promoção na carreira e desenvolvimento profissional.

e) A avaliação destinada à progressão nos escalões da carreira docente

Consiste numa avaliação externa sistemática em que os resultados da mesma determinam decisões tais como: a permanência no escalão, a subida de escalão, o afastamento do serviço e um plano de desenvolvimento profissional como base da avaliação do ano seguinte.

Em suma:

“La evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización a través de la investigación para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (Vaillant, 2008:9)

Modelo accountability ou de avaliação sumativa

Segundo Graça, “apresenta-se como um instrumento que visa medir os desempenhos dos professores e possui características, sobretudo sumativas, em que a pontuação atingida pelo avaliado serve para posicionar numa escala de avaliação” (2011:23). Baseado nos princípios da responsabilização e da prestação de contas, o avaliador (com experiência profissional superior ao avaliado) e o avaliado reúnem-se de maneira a definir em que domínio incidirá a avaliação, tendo sempre por base o serviço distribuído ao professor avaliado.

Desta forma, posteriormente, recolhe-se informação, “o que pressupõe o acompanhamento do trabalho que o professor desenvolve” (Graça, et al.,

2011:24) e, paralelamente, estabelece-se uma comparação entre os índices de desempenho do professor avaliado e os estabelecidos pela escola.

Importa ainda referir que, após a obtenção de um resultado, ambos os intervenientes reúnem-se, de maneira a que o avaliador dê um *feedback* sobre o desempenho do avaliado, devendo “ser reconhecidos os aspectos positivos do desempenho e, se necessário, sugeridos os domínios em que é necessário melhorar” podendo, neste último caso, ser elaborado “um plano de melhoria e procedimentos de acompanhamento e monitorização dos progressos do professor avaliado” (Graça, et al., 2011:24)

Este modelo, de natureza mais sumativa, de prestação de contas é orientado para “(...) medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores, [havendo uma preocupação evidente] com os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis.” (Fernandes, 2008:23)

Modelo de desenvolvimento profissional ou de avaliação formativa

Este modelo tem como objetivo essencial desenvolver profissionalmente o docente. A função de avaliador é assumida por um grupo de docentes com funções de coordenação de diferentes grupos disciplinares.

A postura do avaliador é de parceiro, colaborador, podendo também aprender e, a partir da experiência observada, valorizar o trabalho colaborativo.

Os procedimentos de avaliação, tal como no modelo anteriormente descrito, são a entrevista prévia, a recolha de dados e a entrevista final. Este modelo proporciona momentos de aprendizagem para ambos, sendo o resultado da avaliação descritivo, em detrimento de uma avaliação quantitativa.

Em suma, a avaliação formativa ou de desenvolvimento profissional visa a melhoria do desempenho dos docentes. Pretende ainda o seu permanente aperfeiçoamento profissional, ou seja, torná-los reflexivos e questionadores

sistemáticos das suas práticas. Assim, é proporcionada uma consolidação e melhoria de execução das suas funções.

A figura central é o docente e é uma avaliação “(...) contextualizada que valoriza e incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho.” (Fernandes, 2008:23)

Modelo misto

É um modelo que “procura, por um lado, privilegiar a qualidade do desempenho do professor e, por outro, garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional do docente, ao longo da sua carreira” (Graça, et al., 2011:24).

Desta forma, podemos encontrar referências ao modelo de accountability e de desenvolvimento profissional. Contudo, como refere Formosinho e Machado, a avaliação formativa e sumativa não devem ser fixadas no mesmo período de tempo. Consideram, de igual modo, que “é o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua perspectiva profissional, porquanto a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto” (2010:116)

Podemos, assim, afirmar que juntar os propósitos de uma avaliação formativa e de uma avaliação sumativa obriga a uma definição clara e rigorosa dos *timings*, objetivos e procedimentos.

Desta maneira, constata-se que o modelo de ADD da RAM relaciona-se com o modelo de avaliação misto, pois, ao longo de todo o processo, assume, maioritariamente, características formativas que, no final do ciclo avaliativo, culminam numa avaliação sumativa.

Assim, o avaliado é supervisionado por um docente com mais ou a mesma experiência de carreira, que é apelidado de avaliador externo, tendo “as funções de supervisão de toda a atividade docente” (Graça, et al., 2011:57),

sendo neste cenário que “o conceito de supervisão (...) adquire uma importância fulcral no quadro de avaliação do desempenho docente, particularmente na observação de aulas” (Graça *et al*, 2011:56). O avaliador externo mantém permanentemente contato com o avaliado, incentiva à mudança, ao melhoramento da prática e à resolução de problemas. De igual modo, deve “proceder à observação de aulas, analisar os materiais de preparação das aulas (planificações), os instrumentos e os procedimentos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa), efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre a informação recolhida” (Graça *et al*, 2011:58).

Simultaneamente, é, também, um modelo que pretende que o docente se desenvolva profissionalmente; ou seja, que o docente estabeleça com o avaliador um *feedback* de forma a refletir e melhorar as suas práticas.

Contudo, este modelo, segundo o relatório da OCDE sobre a avaliação dos professores em Portugal, provoca uma tensão relativamente à dualidade existente entre a avaliação formativa e sumativa. Nesta linha, refere que a avaliação, ao ser direcionada para o desenvolvimento e melhoria das práticas na escola, faz com que os “teachers are typically open to reveal their weaknesses, in the expectation that conveying that information will lead to more effective decisions on developmental needs and training” (2009:35). No entanto, se a avaliação tiver em conta a progressão na carreira do docente e, consequentemente, alteração no salário, o docente já não se mostra tão disponível para revelar os seus pontos fracos.

Este relatório é muito claro quanto à dificuldade de compatibilizar as duas finalidades avaliativas, ainda que refira que é para aí que se deve caminhar.

Nesta revisão da literatura, sobre os modelos de avaliação, encontramos uma conceção mais ampla das modalidades de avaliar – sumativa/ formativa, autoavaliação/ avaliação externa, prestação de contas/ apoio ao desenvolvimento profissional – as quais deverão deixar de ser encaradas de forma distinta, em alternativa, passando a ser vistas de forma complementar e sistemática (Ramos, 2007).

4. Instrumentos e intervenientes

Segundo o modelo de ADD da RAM, as escolas têm a possibilidade de criar os instrumentos de registo de avaliação, em conselho escolar, bem como estabelecer os parâmetros para cada uma das dimensões da avaliação (científica e pedagógica, participação desenvolvidas no estabelecimento de ensino, formação contínua e desenvolvimento profissional).

A par destes instrumentos de avaliação, o avaliador interno irá dispor do *projeto docente*. Aqui, é expresso o contributo do avaliado para o cumprimento dos objetivos e das metas do Projeto Educativo e do relatório de autoavaliação do avaliado.

Este instrumento torna-se “(...) relevante para a eficácia e validação do processo de avaliação (...), [na medida em que o avaliado tem de] preparar melhor a sua argumentação, e a poder adoptar mais uma atitude construtiva e de aconselhamento” (Caetano, 2008:55).

Da mesma forma, os instrumentos ou fichas de registo de avaliação devem ter o formato mais simplificado possível, referindo o que é mais importante e que utilidade vai ter para a avaliação. (Caetano, 2008)

Segundo Caetano (2008) e OCDE - (2009), a avaliação deve reunir várias fontes de recolha de evidências sobre a prática docente, de forma a incutir um maior rigor e imparcialidade do processo de avaliação. Acrescentam, então, à *avaliação promovida pelos pares*, a participação de múltiplos avaliadores ligados diretamente com o avaliado. Assim, poder-se-á aferir “(...) até que ponto o desempenho de uma pessoa corresponde a determinados *standards*, valorizados pela organização, segundo as expectativas desses atores.” (Caetano, 2008:57).

Curado refere ainda que o processo de apreciação pelos pares “(...) constituía a melhor forma de julgar a complexidade do ato de ensinar (...)”. Segundo a mesma autora, a situação de avaliação por pares gera a “(...) discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, [podendo ocorrer de diferentes maneiras, nomeadamente] o exame de certos aspectos do currículo, de determinadas

práticas ou problemas da escola, ou a participação em modelos de supervisão e acompanhamento.” (2002:75)

Esta forma de avaliar denominada “360-degree evaluation system” (OCDE, 2009:37), fornece ao avaliado vários pontos de vista sobre o seu desempenho, tornando a avaliação mais credível. Em geral, corresponde e está mais alinhada com propósitos formativos.

Constata-se, de igual modo, que outra fonte de informação para a avaliação do docente é a observação de aulas. No entanto, Graça et al (2011) sugerem que esta observação não se pode limitar somente à observação direta das práticas de ensino. Esta deve incluir todo o processo que as envolve: os documentos de preparação da aula, documentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, planos e projetos de intervenção no aspeto da organização da escola, relação com a comunidade, entre outros.

Dito isto, importa ainda referir que o portefólio, sendo um instrumento de registo não normalizado, implica uma filosofia de aprendizagem baseada num processo de investigação-ação-formação e que envolve o progresso de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas. É um instrumento de avaliação permanente, que documenta toda a atividade realizada e onde estão, também, contidos registos de momentos reflexivos e de análise sobre os obstáculos, progressos e desenvolvimento vividos no decorrer da atividade, proporcionando a autoavaliação. Assim, torna-se mais do que um dossiê (Sá-Chaves, 2005), ou seja, uma outra fonte de informação.

No dizer de Torrecilla et al. (2007), qualquer instrumento de avaliação ou procedimento para obtenção de informação, relacionado com a atividade docente, pode ser aplicado na sua avaliação de desempenho. Num estudo realizado em 50 países da América e Europa, os autores referem que os procedimentos/ instrumentos que se destacam na avaliação do desempenho docente são: a observação de aulas, entrevistas e/ou questionários aos professores, a apresentação de um relatório sobre a sua atividade na escola, questionários aos estudantes e seus familiares, testes padronizados, portefólios, testes de desempenho para os alunos bem como a autoavaliação.

Conclui-se, desta forma, que devem ser reunidos diferentes trabalhos de forma articulada e sempre atualizada, uma vez que o avaliador produz reflexões, define objetivos, desafios e estratégias de forma contínua, tornando-se, portanto, num documento de avaliação em constante reformulação.

Sob este prisma, e segundo Isoré (2009), os intervenientes no processo de avaliação vão além dos avaliadores e avaliados.

Nesta perspetiva, para a implementação de um sistema de avaliação devemos, também, contar com:

- i) **O governo**, que estabelece os objetivos e metas dos resultados escolares e das aprendizagens a nível nacional.
- ii) **As autoridades locais**, pela concretização dos objetivos nacionais, implementando procedimentos considerados relevantes para assegurar um ensino de qualidade nas escolas que estão sobre a sua responsabilidade.
- iii) **Os líderes escolares**, pois quanto mais descentralizado for o governo do país, mais importância tem o líder escolar na avaliação. Na Finlândia, por exemplo, onde a autonomia das escolas é elevada, todas as decisões relacionadas com os docentes, incluindo a avaliação, são tomadas pela escola.
- iv) **Os investigadores educacionais e professores experientes**, pelos seus estudos e vasta experiência, permitem saber o que pode ser considerado “boas práticas”. De igual modo, ajudam a identificar os critérios relevantes e a elaborar instrumentos para avaliar os docentes.
- v) **Os sindicatos dos professores**, por representarem os docentes, independentemente do seu nível de desempenho. Tendo em conta que os docentes se sentem apreensivos sobre alguns aspetos da avaliação, os sindicatos são intermediários que tentam elaborar acordos, de encontro aos interesses dos docentes.

Em suma, “ (...) quem quer que tenha interesse na organização pode ser fonte de avaliação” (Caetano, 2008:99). No entanto, ao elaborar um sistema de avaliação, é primordial ter em conta “(...) o contexto e a história da organização, os objetivos específicos da avaliação, o valor real que cada fonte

pode acrescentar, o controlo da validade desses julgamento [e] a praticabilidade (...)” (*idem*, 2008:99)

PARTE II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Opções Metodológicas e objetivos da investigação

A realização de um projeto de investigação decorre num determinado período de tempo, pressupondo percorrer várias etapas, começando pela formulação de uma pergunta de partida, passando pela exploração, problemática, construção dos modelos de análise, recolha de informação através da utilização de técnicas diversificadas, análise das informações até chegarmos às conclusões. Caminhamos assim, para um melhor conhecimento que “(...) deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desafios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 1998:31)

No presente estudo, procuramos compreender e descrever quais as limitações e potencialidades do sistema de Avaliação de Desempenho Docente na RAM, nomeadamente no que diz respeito à operacionalização de todo o processo, os instrumentos e intervenientes.

Partindo da premissa que a investigação científica no campo educacional se centra numa “actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de investigação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Pacheco, 1995:9), é nossa intenção, através de rigor científico, efetuar uma adequação ao objeto de estudo.

Neste sentido, a investigação realizada, centrou-se num estudo quantitativo por julgarmos condição elementar na obtenção de um número mais alargado de opiniões e porque, segundo Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de recolha de dados, como no tratamento dos mesmos, através de técnicas estatísticas.

Ainda sobre este método de estudo, Carmo e Ferreira, apontam como principais objetivos do uso desta metodologia “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias (...) a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos (...)” (1998:178). Referem também que “a investigação quantitativa implica que o investigador antes de

iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente” (idem: 178).

Esta pesquisa quantitativa tem como objetivo essencial verificar a percepção dos docentes do 1º Ciclo, relativamente ao novo modelo de avaliação e respetivo grau de concordância face aos intervenientes, às finalidades e aos instrumentos de recolha de informação.

Neste contexto, o problema desta investigação centra-se em torno da questão: **“Quais as potencialidades e limitações do novo sistema de avaliação de desempenho docente na RAM para o contexto do 1º ciclo do ensino básico?”**

Definida a pergunta de partida, “(...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy & Campenhoudt, 1998:32), torna-se imperativo fomentar hipóteses de trabalho, uma vez que estas são “(...) a melhor forma de conduzir com ordem e rigor (...)” uma investigação e fornecem “(...) um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada(...) substitui a pergunta de pesquisa. (idem:119)

Desta forma, sequencialmente enunciamos as seguintes hipóteses:

H1 – O grau de concordância com os objetivos da ADD está associado à conceção de desempenho docente.

H2 – A situação profissional do docente influi no grau de concordância com os objetivos da avaliação docente.

H3 – O grau de concordância com os objetivos da ADD está relacionado com a frequência de formação sobre a avaliação.

H4 – O grau de concordância com o atual modelo de ADD é inversamente proporcional ao vínculo profissional dos docentes.

H5 – A frequência de formação em “avaliação” influi no grau de concordância com o modelo de ADD.

H6 – Os docentes que consideram a ADD como eminentemente sumativa são os que mais acham que o avaliador externo tem grande importância.

H7 – A percepção sobre a importância dos intervenientes na ADD na RAM varia consoante a situação profissional.

H8 – A valorização de fontes de recolha de informação da ADD na RAM varia consoante a faixa etária dos docentes.

Tendo como referência as questões equacionadas, pretendemos com o objetivo geral obter a percepção dos docentes do 1º ciclo sobre o processo de avaliação de desempenho docente, as suas limitações e potencialidades.

Deste modo, saber as limitações ou potencialidades que se colocam no sistema de avaliação docente leva-nos a procurar:

- i. Identificar os agentes que participam ou deveriam intervir direta e indiretamente nessa avaliação e os critérios e instrumentos utilizados;
- ii. Reconhecer as possíveis implicações, impacto e consequências da avaliação dos professores no clima de escola e na sua carreira profissional.
- iii. Reconhecer quais foram os constrangimentos e as potencialidades de todo o processo da ADD a aplicar na RAM.
- iv. Ajudar a criar as condições para uma mais eficiente e eficaz implementação do atual sistema de ADD

2. Técnicas de recolha de informação e faseamentos da investigação

Conforme já referimos anteriormente, a nossa investigação utiliza o método quantitativo; assim sendo, como técnica de recolha de informação, e tendo em conta o âmbito da investigação, foi aplicado o inquérito por questionário (ANEXO I).

Esta técnica é usada quando procuramos “(...) estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma população” (Sousa, 2009:153).

Este instrumento, sendo bem elaborado, “pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1997:27) a um número mais alargado de inquiridos.

O inquérito por questionário “(...) coloca a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo da população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação (...) ao seu nível de conhecimento ou de consciência [nomeadamente um] ponto de interesse do investigador.” (Quivy & Campenhoudt, 1998:188)

Fontin, Côté e Filion apontam ainda como vantagem na utilização deste instrumento “(...) a natureza interpessoal [e] a uniformidade da apresentação e das directivas [assegurando] uma constância de um questionário para o outro e, por este facto, a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes (...)” (2009:387) . Os mesmos autores acrescentam ainda que o facto de ser garantido o anonimato leva a que o inquirido exprima de uma forma mais livre as suas opiniões.

Ao elaborar este questionário, tivemos especial cuidado com a linguagem utilizada que deverá ser, como aconselham Ghiglione & Matalon (1993) clara, objetiva, simples, evitando ambiguidades, termos e expressões demasiado complexos, que possam ser interpretados de maneira distinta pelo respondente. Foi, também, realizado um pré-teste a um grupo de 10 pessoas que nos indicou “(...) como as questões e as respostas são compreendidas, [permitindo-nos] evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos.” (idem:173).

O questionário elaborado para esta investigação é constituído por três partes: a primeira inclui um conjunto de questões para a caracterização do inquirido (Idade, Género, Situação profissional, Tempo de serviço, Grupo de recrutamento); a segunda parte visa captar o conhecimento e as conceções do inquirido, no que diz respeito à avaliação; por último, o terceiro grupo de questões, visa perceber quais as perceções que os docentes têm em relação ao novo modelo de avaliação do desempenho docente na RAM,

nomeadamente no que diz respeito às finalidades, intervenientes e instrumentos.

As questões que compõem o inquérito são do tipo escolha múltipla de leque fechado, de forma a especificar as respostas, evitando ambiguidades de difícil compreensão e tratamento de dados estatísticos; algumas de escolha múltipla de leque aberto, em que o inquirido pode optar pelas alternativas colocadas ou acrescentar outras e aplicamos duas de resposta aberta, de forma a permitir ao inquirido exprimir a sua opinião sobre o tema abordado.

Nas perguntas de escolha múltipla optámos pela escala de Likert, que “(...) é constituída por uma série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema.” (Fortin, Côté, & Filion, 2009:389). Desta forma decidimos pelo uso de uma escala de cinco categorias ordenadas, por considerarmos ser a mais comum e nos parecer mais prática e funcional para posterior análise.

Para tornar o processo mais económico em termos de tempo e de gastos, o inquérito foi distribuído através da aplicação do Google Docs, tendo sido intermediários no processo de envio aos docentes as Delegações Escolares de cada Concelho e as direções de escolas, através dos endereços eletrónicos. Todo este procedimento foi autorizado pela DRE (ANEXOS II e III).

Esta metodologia de recolha de dados prende-se com o facto de a internet, desde de meados dos anos 90, ter “(...) completado o leque de ferramentas de inquéritos disponíveis (...)” (Lindon, *et al*, 1999:87). Assim, são cada vez mais utilizados os inquéritos on-line. O tipo de inquérito on-line usado foi o de acesso *através de link*, uma vez que “(...) permite uma recolha rápida e fácil de dados(...)” (ibidem).

Os mesmos autores apontam como vantagens do recurso a esta metodologia de recolha de dados: os custos reduzidos, a rapidez na distribuição e recolha dos dados; a possibilidades de recorrer a meio multimédia e mais flexibilidade e maior autonomia para o inquirido. No entanto, os mesmos autores identificam como principais desvantagens: a dificuldade em constituir a amostra

representativa da população e as diferenças nas atitudes de utilizadores de internet face aos não utilizadores.

Na tabela que se segue, são sintetizadas as diferentes fases desta investigação, sendo que a fase de envio de aplicação do inquérito por questionário foi a mais longa devido a vários fatores: o primeiro envio coincidiu com o final do ano letivo, tendo tido um número muito baixo de respondentes (150 até ao fim de junho), devido ao facto do acumular de trabalho de final do ano. No final de julho e início de agosto, foi feito um novo envio, que resultou em mais algumas respostas, embora num número pouco significativo (195), talvez derivado ao facto de a maioria dos docentes se encontrar de férias. No início de setembro, foi reenviado o link e, até ao dia 7 de outubro, foram recolhidas, no total, 405 respostas. Sempre que foi feito o envio, houve em simultâneo um contacto telefónico, por parte dos investigadores, para todas as escolas, a fim de confirmar a receção e o reenvio para os correios eletrónicos dos docentes.

Atividade	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro
Enquadramento teórico										
Pedido para aplicação do Inquérito										
Envio e aplicação do inquérito por questionário										
Tratamento de dados e conclusões do estudo										
Entrega da tese de mestrado										

Tabela 3 - Faseamentos da investigação

A aplicação do questionário pelo Google Docs permite que as respostas fiquem registadas num ficheiro em excel (ANEXO IV), criando já uma base de dados que facilitou a posterior codificação, necessária para o tratamento estatístico dos dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). (ANEXO V e VI)

Após a descrição das variáveis através de tabelas de frequência, procurámos identificar se existe associação entre as características dos docentes e as suas respostas ao longo do inquérito, dado estarmos a trabalhar com variáveis

nominais e/ou ordinais. Foi escolhido o teste de independência do Qui-Quadrado como forma de medir o grau de associação entre pares de variáveis. A hipótese nula do teste de independência é que as variáveis são independentes, ou por outras palavras, as variáveis não estão associadas; para valores de prova inferiores a 0,05, podemos rejeitar esta hipótese e concluir que existe associação entre as duas variáveis. Nos casos de se comprovar a existência de associação, interessa medir o grau de dependência e para tal foi utilizado o coeficiente V de Cramer. Nos casos em que a variável independente surge com mais de 75% dos casos numa só classe não foi feito o teste de independência.

Dado existir uma correlação forte entre a idade e o tempo de serviço foi utilizada a idade como variável independente em detrimento do tempo de serviço. Quanto ao grupo de recrutamento, mais de 75% dos docentes da amostra provêm do agrupamento 110, pelo que não estavam garantidas as condições de aplicabilidade do teste de independência.

3. Caracterização dos participantes

O nosso estudo teve como destinatários o conjunto de professores do 1º ciclo do Ensino Básico das escolas da RAM.

Esta escolha prendeu-se, essencialmente, em dois factores. Por um lado, tendo em conta o universo de trabalho do investigador, a obtenção de informação por parte de todos os docentes. Da mesma forma, a recolha de dados de forma eficaz e célebre através da utilização dos serviços disponíveis nas delegações escolares de cada concelho e respetivas direções escolares.

É nossa certeza que este conhecimento pessoal e relacionamento próximo criaram as condições necessárias ao desenvolvimento de uma investigação científica “(...) tão honesta, completa e objectivamente quando lhe seja possível” (Bogdan e Biklen citando Taylor, 1994:295), o que nos permite estar, simultaneamente, dentro e fora das realidades em análise.

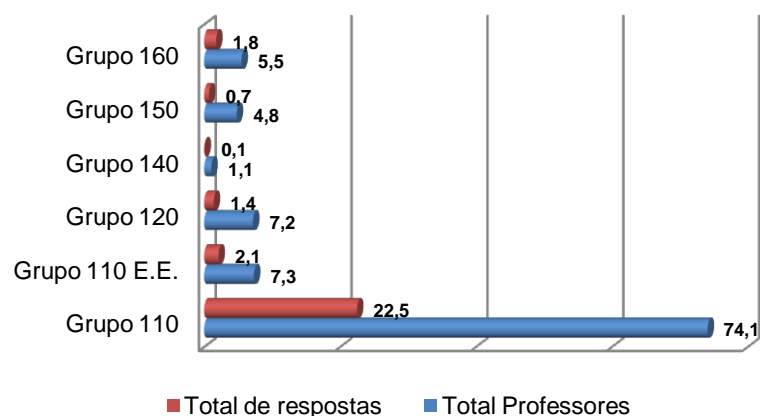
Assim sendo, o nosso universo constituído por todos os docentes do 1º ciclo (no total, 1418) do ensino básico, dispostos pelos vários grupos de recrutamento, nomeadamente, o 110, 110EE, 120, 140, 150 e 160 pertencentes à rede escolar da RAM distribuídos da seguinte forma:

Grupos de recrutamento	N.º de docentes por recrutamento	N.º de docentes Q.E.	N.º de docentes Q.Z.P.	N.º de docentes Contratados
110	1051	615	270	166
110 E.E.	104	47	28	29
120	102	18	21	63
140	15	11	4	0
150	68	12	9	47
160	78	17	10	51
Total	1418	720	342	356

Tabela 4 - Distribuição dos docentes por grupo de recrutamento (dados fornecidos pela DRRHAE)

Da análise da tabela, verificamos que no universo dos inquiridos, o grupo de recrutamento que mais docentes têm é o 110, com 1051 docentes, e que no mesmo grupo é o que tem o maior número de docentes Quadros de Escola (615).

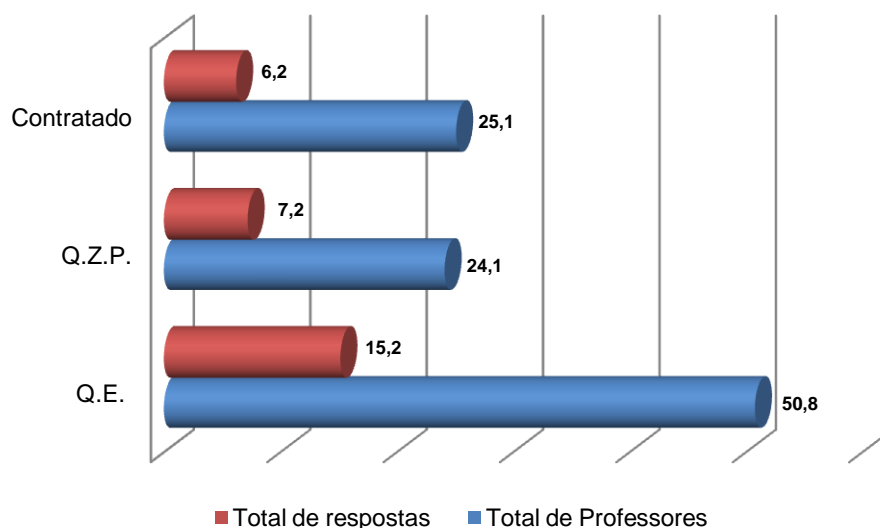
Gráfico 1 - Total de docentes da amostra em proporção ao total de docentes que responderam, por grupo de recrutamento. (%)



No gráfico, analisamos o número total de professores inquiridos em proporção com o número total de professores que responderam de acordo com o grupo de recrutamento.

Assim, constatamos que o grupo de recrutamento que obteve um maior número de respostas foi o 110 com 22,5% de 74,1%. De salientar que o grupo 140 (Expressão Plástica) obteve 0,1% de respostas.

Gráfico 2 - Total de docentes da amostra em proporção ao total de docentes respondentes, por situação profissional. (%)



Analisando o total de docentes da amostra em proporção com o total de docente que responderam com o vínculo profissional, verificamos que a grande maioria dos respondentes pertencia ao Quadro de Escola, com 15,2%, sendo que este é também o grupo com maior representatividade no universo (50,8%). Dos docentes contratados, 25,1% responderam ao questionário.

4. Apresentação e interpretação dos dados.

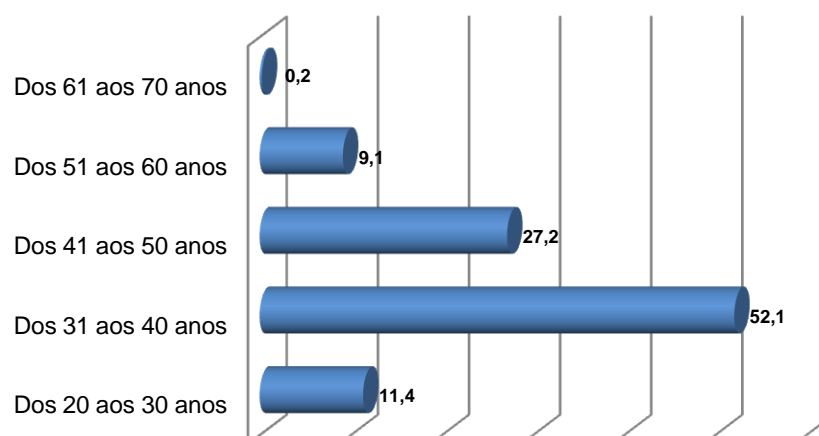
Neste capítulo, pretendemos efetuar a apresentação, análise e interpretação da informação recolhida, de forma a responder à questão e às hipóteses apresentadas no início do trabalho.

Através da recolha de informação, tais como o inquérito à equipa docente, explicamos as respetivas respostas obtidas na apresentação dos resultados e analisamos os dados empíricos disponíveis, de modo a dar resposta à questão central da investigação:

“Quais as potencialidades e limitações do novo sistema de avaliação de desempenho docente na RAM para o contexto do 1º ciclo do ensino básico?”

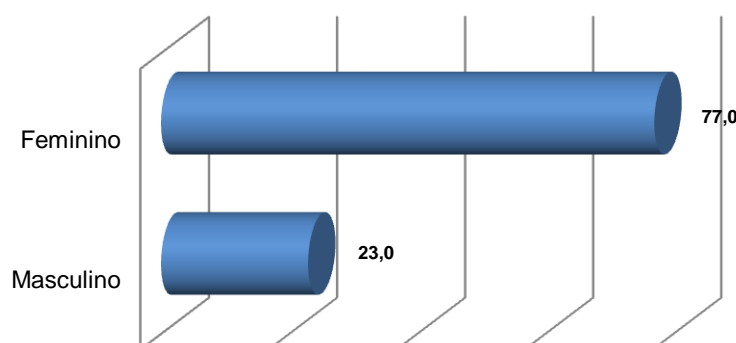
4.1. Apresentação dos resultados do questionário

Gráfico 3 – Idade (%)



Foram inquiridos 405 docente, dos quais 62,5% variam entre os 31 a 40 anos. Ainda é de referir que os docentes com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos representam 27,2% da amostra.

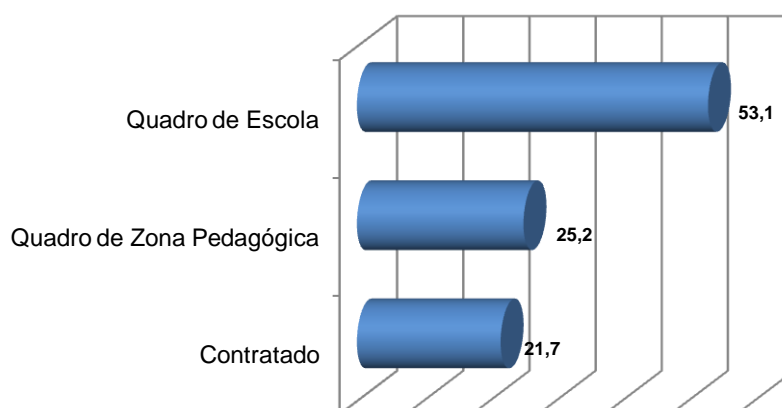
Gráfico 4 – Género (%)



Relativamente ao género dos docentes das escolas em estudo, 77% são do género feminino, para os 23%, do género masculino. Podemos afirmar que se

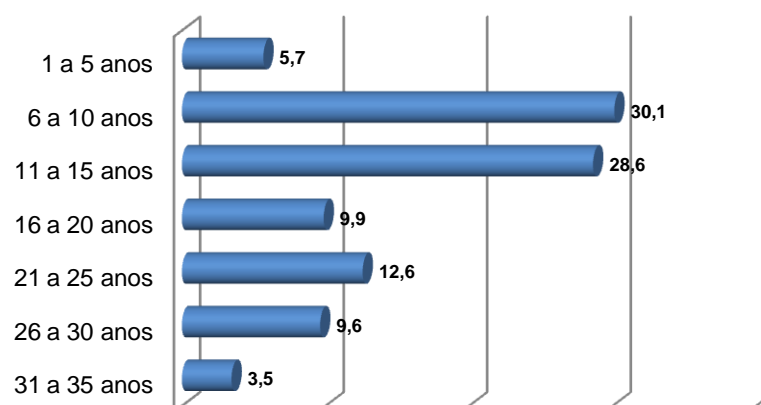
trata de uma amostra onde predomina um corpo docente maioritariamente feminino.

Gráfico 5 – Situação Profissional (%)

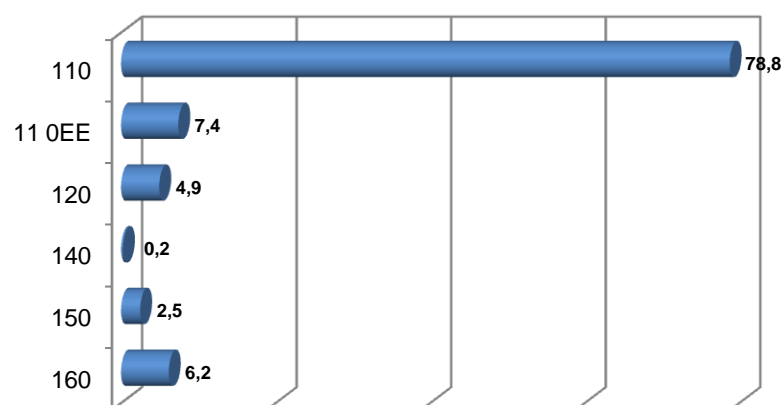


No que concerne ao vínculo profissional dos docentes inquiridos, 53,1% pertencem ao Quadro de Escola, 25,2% ao Quadro de Zona Pedagógica e 21,7% são Contratados.

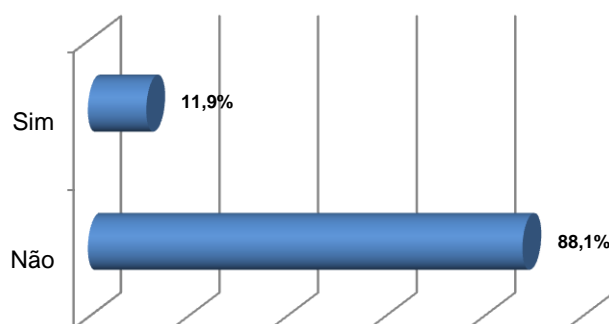
Gráfico 6 – Anos de Serviço (%)



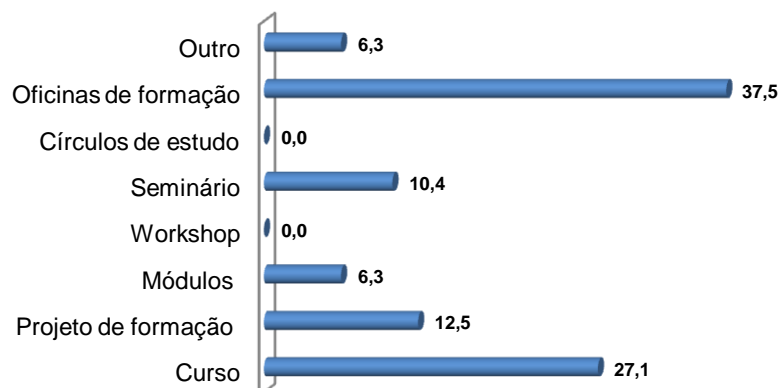
Tal como a idade, o tempo de serviço foi agrupado. Temos então 30,1% dos docentes entre 6 a 9 anos de profissão docente, observando-se que os docentes com mais anos de serviço os menos representados.

Gráfico 7 – Grupo de recrutamento/ docência (%)

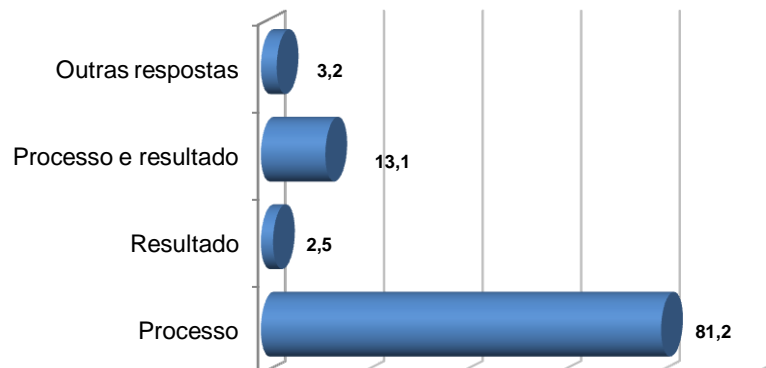
Do gráfico anterior, é de destacar que 78,8% dos docentes inquiridos se encontram no grupo de recrutamento 110, enquanto 7,4% no 110EE.

Gráfico 8 – Frequência em formação sobre “Avaliação” (%)

Verificou-se que 88,8% dos docentes nos últimos anos, não frequentaram nenhuma formação com mais de 25 horas sobre “Avaliação”, enquanto a percentagem de docentes que afirma ter efetuado a formação em referência é de 11,9%.

Gráfico 9 – Modalidades da formação (%)

Dos 11,9% dos docentes que afirmativamente responderam à questão anterior, 27,5% afirmam ter frequentado a modalidade de *Oficinas de Formação*, 27,1% a de *Curso* e 10,4% a modalidade de *Seminário*. De salientar que, no item *Outro*, os 6,3% referem-se a Mestrados e Pós-graduações.

Gráfico 10 – Conceito de “desempenho docente” (%)

No que diz respeito a esta pergunta aberta, as respostas fornecidas foram analisadas relativamente ao seu conteúdo, em função de três categorias:

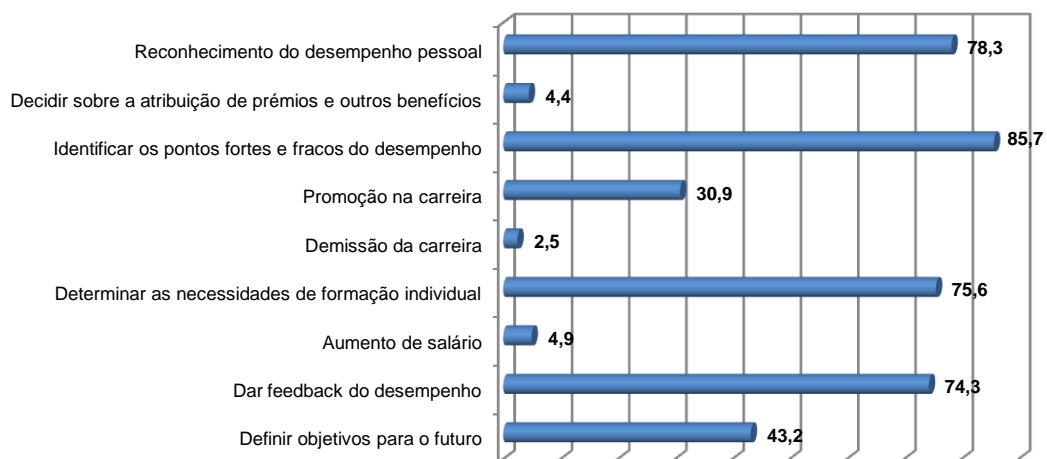
- Processo, o que estava relacionado com o trabalho do docente e as tarefas que este realiza;
- Resultado, quando as respostas remetiam para as aprendizagens dos alunos e o sucesso educativo assim avaliado;

- Processo e resultado, sendo este um misto dos anteriores, ou seja, o resultado das aprendizagens dos alunos produto do trabalho do professor.

O conceito desempenho docente é bastante homogéneo entre os docentes da amostra; de facto, 81,2% consideram que é um processo, ou seja, todo o trabalho que o docente realiza e o modo como o realiza. 2,5% veem o “desempenho docente” como os resultados que estes alcançam com o seu trabalho. De salientar que somente 13,1% dos inquiridos veem o seu desempenho como um conjunto entre processo e resultado

Estas opiniões são independentes das características do docente e do seu percurso profissional, pois os valores de prova observados no teste de independência foram superiores a 0,05, logo não podemos rejeitar a hipótese de independência. Relativamente a idade $p=0,537$, para o género $p=0,187$, quanto à situação profissional $p=0,779$ e o efeito de ter frequentado formação sobre a avaliação o valor de prova foi 0,841. Podemos assim concluir que independentemente das características do docente, a maioria concorda que o desempenho docente é um processo.

Gráfico 11 – Finalidades de um sistema de ADD (%)



De acordo com o conjunto de finalidades da avaliação do desempenho docente, podemos afirmar que existem quatro mais consensuais. Desta forma, encontramos mais docentes a referir que as principais finalidades de uma ADD

são: identificar os pontos fortes e fracos do desempenho (que agrega 85,7% dos docentes); reconhecimento do desempenho pessoal (com 78,3% dos docentes da amostra); determinar as necessidades de formação inicial (com 75,6%) e dar feedback do desempenho (que agrega 74,3% dos docentes da amostra).

De constatar, ainda, que a perceção das finalidades da avaliação do desempenho docente varia consoante a idade do docente em alguns aspetos, nomeadamente: *Reconhecimento do desempenho docente* ($p=0,036$). Desta forma podemos concluir que esta dimensão da avaliação do desempenho docente varia consoante a idade. A análise das percentagens permite afirmar que entre os docentes mais jovens esta finalidade da avaliação do desempenho é mais reconhecida do que entre docentes com mais idade.

Constatamos, também, diferenças significativas consoante o género, no que diz respeito à *Demissão da carreira* ($p=0,012$), sendo mais reconhecida entre os docentes do sexo masculino.

A situação profissional do docente provoca diferenças significativas na perceção de algumas das finalidades da avaliação do desempenho docente, nomeadamente no *Aumento de salário* ($p=0,026$), com a prevalência dos docentes do Quadro da Escola a considerarem ser uma importante finalidade da avaliação.

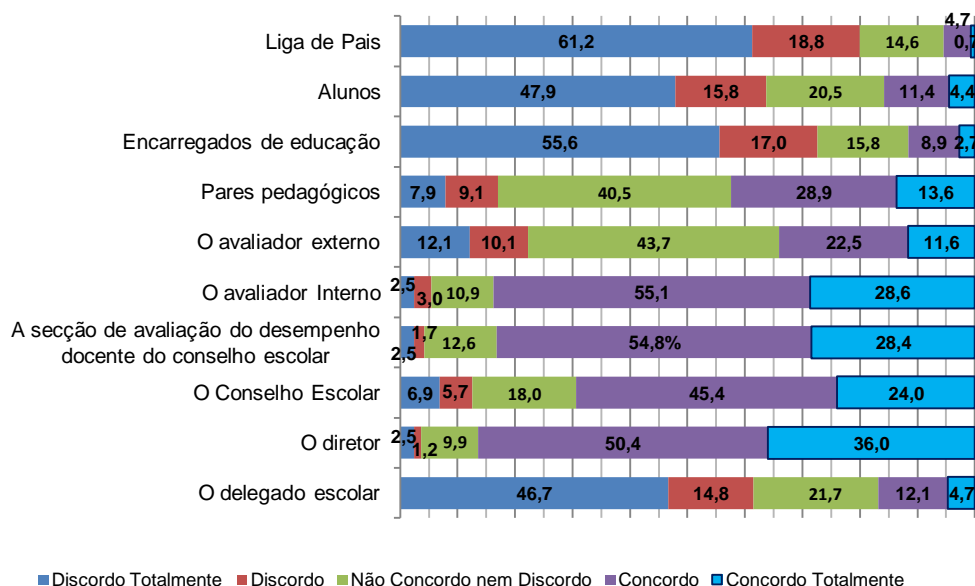
Quanto maior a estabilidade contratual, maior a perceção de que a avaliação do desempenho serve para determinar as *necessidades de formação individual* ($p=0,002$).

Também se observaram diferenças significativas nos docentes que assinalaram a *promoção da carreira* ($p=0,006$), sendo relevante para os docentes quadro de zona pedagógica, seguido dos contratados e, finalmente, do Quadro de escola.

Ainda foram observadas diferenças significativas quanto à situação profissional entre os docentes que assinalaram *Identificar pontos fortes e fracos do desempenho* ($p=0,035$).

Existe associação entre a frequência de formação em avaliação e considerar que a avaliação do desempenho docente tem como finalidade o *aumento do salário* ($p=0,021$). Neste caso, a percentagem dos docentes que não frequentaram ações de formação sobre a avaliação e indicam esta finalidade é menor do que nos docentes que frequentaram ações de formação.

Gráfico 12 – Intervenientes que deverão estar envolvidos na ADD (%)



Quanto aos intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente, os inquiridos na amostra incidem sobretudo nas figuras do diretor da escola, o avaliador interno e a secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar. Tal como revela o gráfico, é nestes três grupos que se regista maior número de docentes a indicar que concordam ou concordam totalmente.

Quanto aos intervenientes da avaliação segundo a idade, não existem diferenças significativas em relação aos grupos etários com exceção da participação do avaliador externo ($p=0,003$) e dos pares pedagógicos ($p=0,025$). Nestes pontos existem diferenças significativas entre docentes de diferentes faixas etárias.

Relativamente às participações de um avaliador externo, os docentes com idade inferior a 30 anos concordam. Esta percentagem vai sofrendo reduções sucessivas entre os docentes com mais idade, indicando que os mais velhos

concordam menos com esta participação. Esta afirmação também se constata ao observar o aumento nos níveis de discordância.

Também se observa que os docentes mais jovens estão mais dispostos a admitir a participação dos pares pedagógicos do que os docentes com mais idade.

Relativamente à mesma variável segundo o género, os testes de independência apontam para diferenças significativas quanto à participação do diretor ($p=0,029$), do conselho escolar ($p=0,002$), do avaliador externo ($p=0,029$) e dos encarregados de educação ($p=0,014$), para os restantes intervenientes docentes do sexo feminino e masculino partilham de opiniões semelhantes.

No que diz respeito à participação do diretor, as diferenças observadas pelo teste de independência são provocadas por uma maior percentagem de professoras que concordam com a sua participação na avaliação dos docentes enquanto na amostra de professores (homens) a maior percentagem concorda totalmente.

Quanto à participação do conselho escolar na avaliação do desempenho dos docentes, a percentagem de docentes do sexo masculino que a considera relevante é maior do que a do feminino.

Em geral, a maioria dos docentes nem concorda nem discorda com a participação do avaliador externo. Contudo, os docentes do sexo masculino concordam totalmente e o feminino é inferior, havendo um número significativo a discordar.

A maioria dos professores discorda ou discorda totalmente com a intervenção dos encarregados de educação na avaliação do desempenho dos docentes. Mas existem posições diferentes entre professores do sexo feminino e masculino, sendo os do feminino que concordam mais.

A situação profissional dos docentes está associada a diferenças significativas quanto à intervenção do avaliador externo e do delegado escolar, pois nestes, os valores de prova foram inferiores a 0,05.

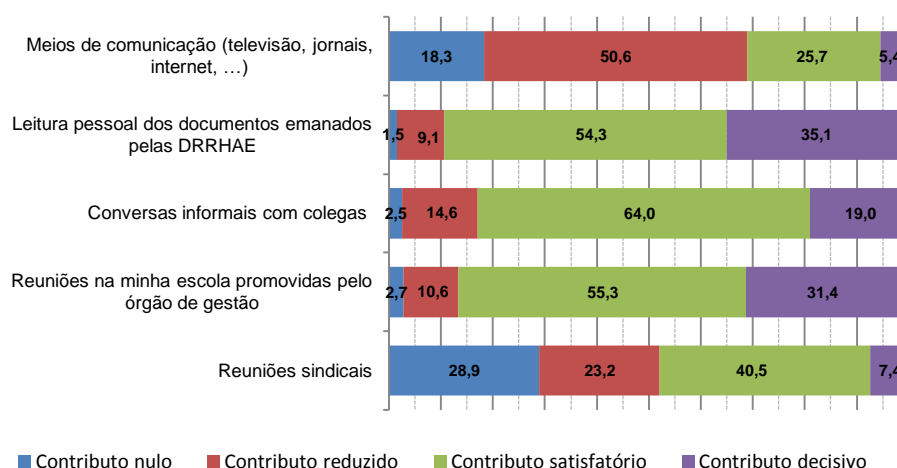
No que refere ao delegado escolar, as diferenças surgem por um número elevado de docentes contratados que nem concordam nem discordam dessa participação; já entre os de quadro de escola, uma elevada percentagem concorda e concorda totalmente, assim como os docentes quadro de zona pedagógica.

Assim, os docentes contratados parecem não ter opinião formada. Entre os docentes do quadro de escola há a tendência a incluir o delegado escolar, enquanto os do quadro de zona pedagógica se mostram menos recetivos a essa participação.

A frequência de formação em avaliação está relacionada com a postura dos docentes quanto à participação de alunos ($p=0,016$) e do diretor ($p=0,014$).

Os docentes que não participaram em formações tendem a concordar mais com o envolvimento do diretor na avaliação do desempenho docente do que os que participaram.

Ambos os grupos de docentes discordam totalmente que os alunos devam intervir na avaliação do desempenho; no entanto, o grau de discordância é maior nos docentes que não frequentaram a formação.

Gráfico 13 – Fontes de informação do atual modelo de ADD (%)

As principais fontes de informação sobre o atual modelo de avaliação do desempenho docente são: a leitura pessoal dos documentos emanados pela DRRHAE (35,1%) e as reuniões promovidas pelo órgão de gestão da escola em que os docentes lecionam (31,4%). Porém, é de salientar que 64% dos inquiridos consideram satisfatórias as conversas informais com os colegas.

Avaliado o efeito da idade do docente sobre a fonte de informação que mais contribuiu para conhecer o atual modelo de avaliação do desempenho, constatamos que existe associação apenas nas “Conversas informais com colegas” ($p=0,001$). De entre os professores com idades entre 51 e 60 anos, 37,8% consideram que as conversas informais com os colegas tiveram um contributo reduzido. Os docentes com menos de 50 anos tendem a considerar satisfatório ou decisivo o contributo destas conversas.

A situação profissional está associada à importância atribuída a cada uma das fontes de informação indicadas no questionário com exceção dos *meios de comunicação*, com valores de prova inferiores a 0,05.

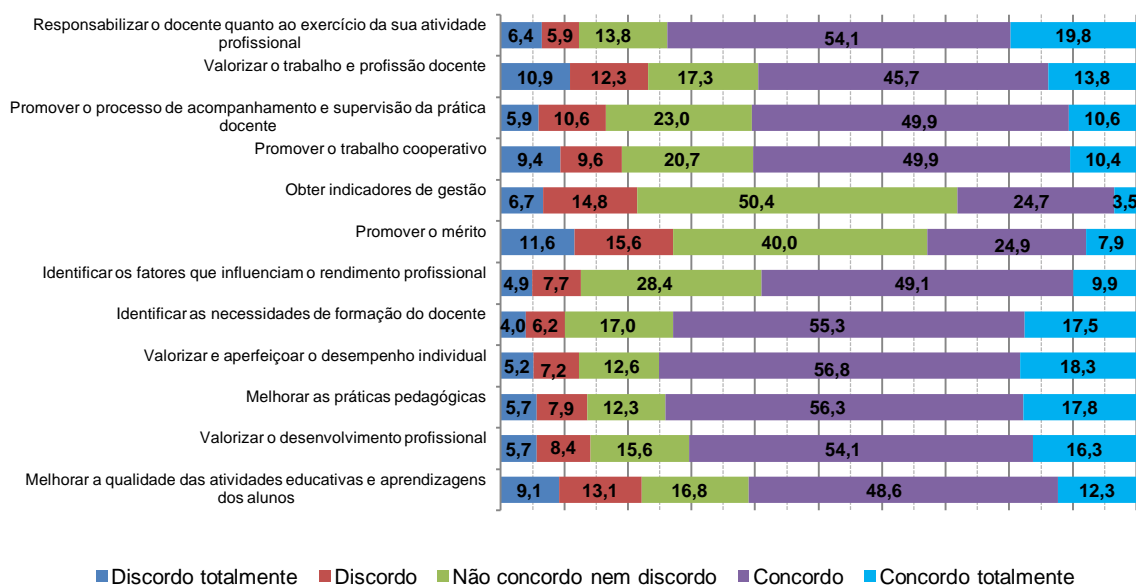
Dos docentes de quadro de escola, a maioria considera que as reuniões sindicais tiveram um contributo satisfatório para o esclarecimento do atual modelo de avaliação dos docentes. Já entre os docentes de quadro de zona pedagógica, e os contratados estas reuniões tiveram contributo nulo.

A maior parte dos docentes de quadro de escola e de quadro de zona pedagógica consideram que as reuniões na escola onde lecionam, promovidas pelo órgão de gestão, tiveram um contributo satisfatório para o conhecimento do atual modelo de avaliação e, entre os professores contratados, a maioria considera que estas reuniões tiveram um contributo decisivo.

Relativamente às conversas informais, 15,3% dos docentes consideram que tiveram um papel decisivo e, entre os docentes de quadro de zona pedagógica, essa percentagem é de 19,6%. Entre os docentes contratados, a maioria considera que as conversas com os colegas para melhor conhecerem o atual modelo de avaliação foram decisivas.

Dos professores de quadro de escola, um elevado número considera que as leituras pessoais dos documentos da DRRHAE tiveram um contributo satisfatório. Entre os professores de quadro de zona pedagógica e contratados, essa percentagem é menor.

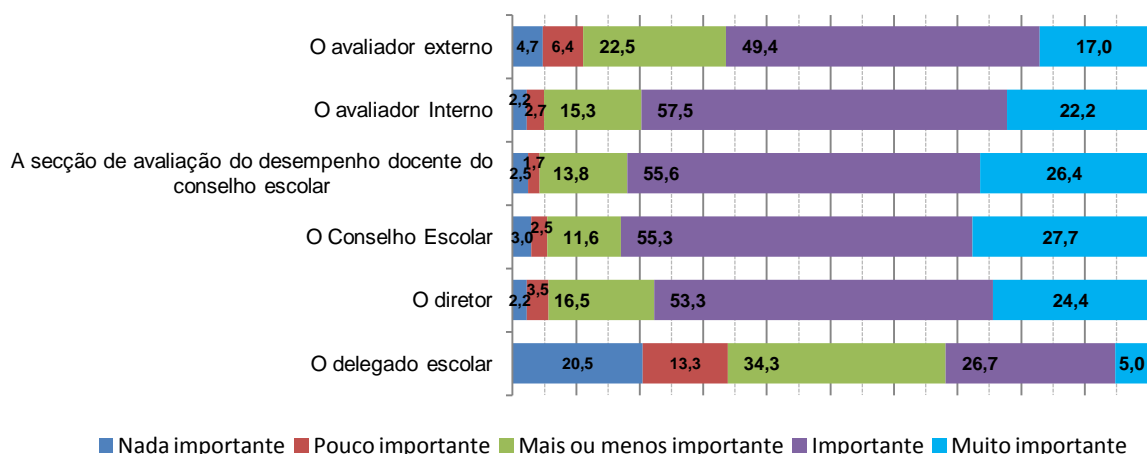
Gráfico 14 – Objetivos do atual modelo de ADD (%)



A maioria dos docentes concorda ou concorda totalmente que os principais objetivos da avaliação do desempenho docente são: *Identificar as necessidades de formação do docente*, *Melhorar as práticas pedagógicas* e *Valorizar e aperfeiçoar o desempenho individual*. É notória ainda a diferença

percentual existente no objetivo *Responsabilizar o docente quanto ao exercício da sua função* tendo 19,8% *Concordado Plenamente*. Em oposição, uma percentagem reduzida de docentes considera que esta avaliação pretende obter indicadores de gestão e promover o mérito.

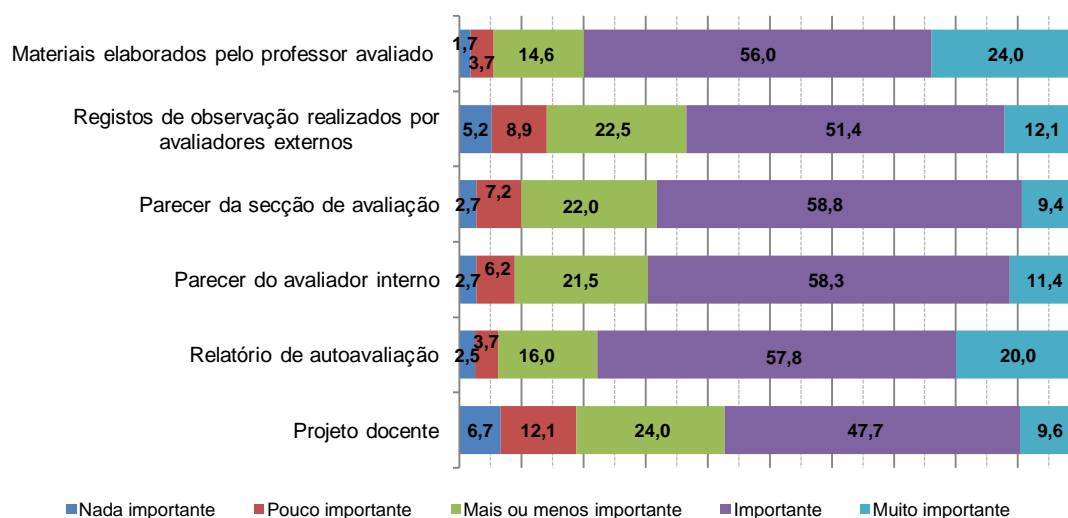
Gráfico 15 – Importância dos intervenientes da ADD na RAM (%)



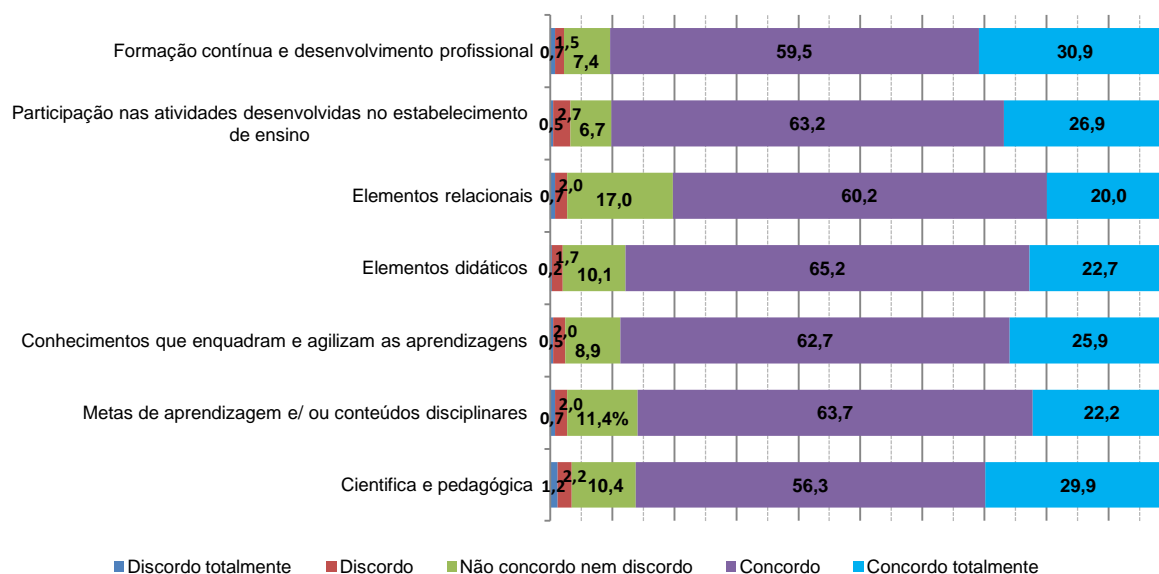
Para os docentes, é importante ou muito importante a participação do avaliador interno, do avaliador externo, da secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar e do diretor. Este resultado, segundo a nossa opinião, poderá estar relacionado com o facto de os inquiridos verem a avaliação de desempenho docente como um propósito individual, mais direccionado para o docente do que propriamente para a organização ou gestão.

Ainda podemos encontrar um maior número de docentes a afirmar que as funções desempenhadas pelo Conselho Escolar são muito importantes no processo de avaliação do desempenho docente.

Gráfico 16 – Fontes de informação de recolha de evidências da ADD na RAM (%)



Perante os resultados apresentados no gráfico, verifica-se que os materiais elaborados pelo docente e o relatório de autoavaliação são as evidências consideradas mais importantes; de seguida, surgem o parecer do avaliado interno, o parecer da secção de avaliação, e os registos de observação realizados por avaliadores externos. Note-se também, que uma elevada percentagem de inquiridos considera *importante* o parecer da secção de avaliação (58,9%) seguida do parecer do avaliador interno (58,3%).

Gráfico 17 – Dimensões da ADD na RAM (%)

Do conjunto de dimensões analisadas neste gráfico, os dados não permitem identificar um conjunto que se destaque; desta forma, todos os elementos propostos revelam interesse na avaliação do desempenho docente.

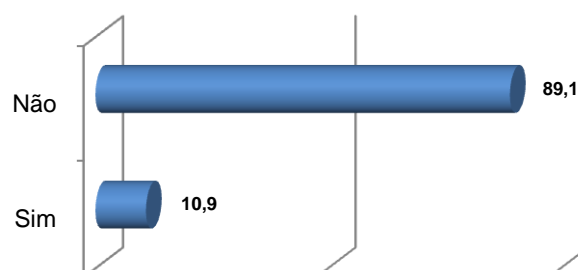
No entanto, podemos afirmar que a maior percentagem de docentes concorda totalmente com a formação contínua e desenvolvimento profissional (30,9%) e Científica e pedagógica (29,9%) como dimensões da avaliação do desempenho docente.

A perceção das dimensões a incluir na avaliação do desempenho docente não está associada à idade. Mas existe associação da componente *científico-pedagógica*, da *formação contínua* e do *desenvolvimento profissional* com o género do docente.

Assim, as docentes concordam totalmente que a componente científico pedagógica seja incluída na avaliação do desempenho, no entanto a percentagem de concordância é inferior à dos docentes que concordam totalmente.

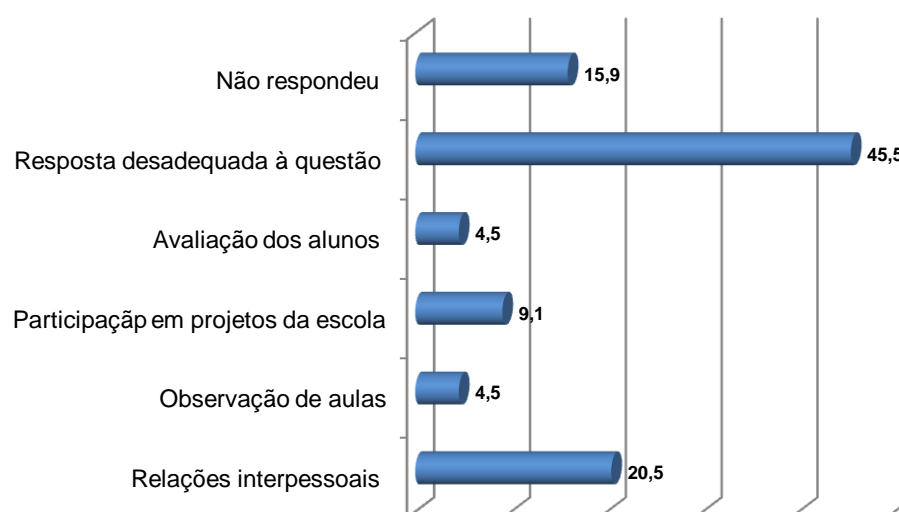
No que se refere à formação contínua e desenvolvimento profissional a maioria das professoras concordam ou concordam totalmente com a inclusão deste indicador. O mesmo acontece com os docentes.

Gráfico 18 – Necessidade de outras dimensões (%)



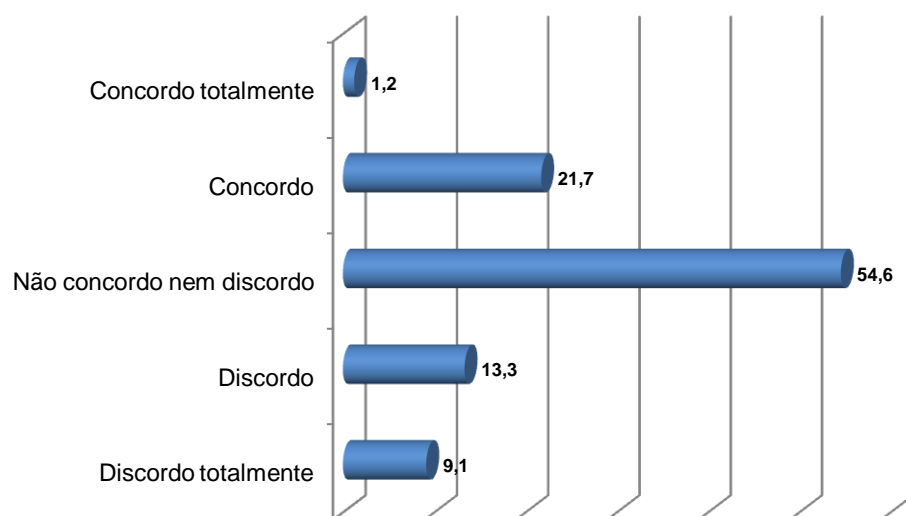
Do grupo de docentes inquiridos, 89,1% são de opinião que não é necessário haver mais nenhuma dimensão de avaliação e apenas 10,9% consideram a necessidade de existir outras necessidades.

Gráfico 19 – Sugestões de outras dimensões (%)



Dos docentes que responderam *Sim*, à questão anterior, 15,9% não sugeriram outra dimensão, enquanto 45,5% deram uma resposta desadequada. De salientar que 4,5% dos respondentes acham que os resultados das avaliações dos alunos deveriam ser uma das dimensões. As restantes sugestões já estão contempladas no modelo atual, podendo assim denotar que alguns docentes não têm um conhecimento aprofundado sobre a matéria.

Gráfico 20 – Concordância com o atual modelo de ADD na RAM (%)



O atual modelo de avaliação do desempenho docente vigente na RAM agrega mais de 50% dos docentes no nível *Nem concordo nem discordo*, o que pode ser explicado por falta de informação para assumir uma posição ou indiferença. Do conjunto de docentes, 21,7% concordam com este modelo e 1,2% concordam totalmente; por outro lado, 22,4% dos docentes discordam ou discordam totalmente com o modelo vigente.

4.2. Análise interpretativa dos resultados

O presente estudo teve como finalidade conhecer as potencialidades e limitações que se colocam no sistema de avaliação docente nas escolas do 1º ciclo da RAM, à luz das opiniões dos docentes.

Por esta razão, e a fim de enquadrar o foco do estudo, tentamos, com a interpretação dos dados recolhidos e analisados no questionário, responder às hipóteses inicialmente formuladas (Anexo VII).

Salientamos que todos os cruzamentos significativos que foram efetuados obtiveram valor de prova inferior a 0,05.

H1 – O grau de concordância com os objetivos da ADD está associado à conceção de desempenho docente.

Ao tentar obter informação, principalmente a partir da análise feita aos questionários aplicados, sobre o grau de concordância existente entre os objetivos da avaliação e a conceção de desempenho docente (Anexo VIII – Gráfico 1) constata-se que existe associação significativa em *Valorizar o desenvolvimento profissional*, *Identificar os fatores que influenciam o rendimento profissional*, *Obter indicadores de gestão* e *Promover o trabalho cooperativo*.

Verifica-se assim, que os docentes que consideram o desempenho docente como um *Processo* concordam que o *Promover do trabalho* e o *Identificar os fatores que influenciam o rendimento profissional* são considerados objetivos da avaliação docente enquanto outros inquiridos não concordam nem discordam que o objetivo da avaliação seja *Obter indicadores de gestão*.

Julgamos poder inferir, assim, que alguns docentes consideram que, para a escola, não é importante a informação obtida com a avaliação docente, ou seja, que a avaliação de desempenho docente é meramente um processo individual, logo, sem relação com a melhoria da escola.

Os docentes que realçam similarmente o desempenho docente como um *Resultado* concordam que a avaliação docente consiste na *Valorização do desenvolvimento profissional*.

Ainda neste campo, se o desempenho docente “está claramente associado àquilo que o professor efectivamente faz quando está a trabalhar” então,

implicitamente, “depende da situação específica vivida, mas também depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações”. (Medley citado por Fernandes, 2008:15).

É interessante observar que a maioria dos docentes inquiridos tem como conceito de desempenho docente a *Atividade que o docente presta à escola*, logo, segundo Caetano, “focaliza-se nos comportamentos requeridos pelas funções ou tarefas que os indivíduos têm que realizar no âmbito do cargo ou posto de trabalho que ocupam” (2008:30), ou seja, na conceção de desempenho focalizada no *processo*.

Outro facto a referir é que a grande maioria dos docentes do quadro de escola assinala o desempenho docente como *processo, resultado e processo e resultado*. Em relação aos do quadro de zona pedagógica observa-se uma predominância no *processo e resultado* enquanto os contratados referem resultado (Anexo VIII – Gráfico 2).

Constata-se, ainda, que em termos da finalidade da avaliação do desempenho docente, Fernandes julga “ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional (...)” (2008:14) denotando, assim, uma clara mudança de perspectiva avaliativa, tanto ao nível da teoria como da prática.

Neste sentido, foi importante constatar que os resultados dos docentes evidenciam uma convergência de ideias com o disposto no Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M ao concordarem que a avaliação do desempenho docente visa a *Valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes*.

Deste modo, conclui-se que as finalidades da avaliação são favoráveis à conceção de desempenho docente, pois “devem ser de natureza, sobretudo, formativa, de desenvolvimento e de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e

completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional” (Danielson & McGreal citados por Moreira, 2009:249).

H2 – A situação profissional do docente influi no grau de concordância com os objetivos da avaliação docente.

Face aos dados recolhidos, a perceção da finalidade da avaliação docente é diferente entre docentes com diferente situação profissional (anexo VII – Gráfico 3), nomeadamente no que se refere a *Melhorar a qualidade das atividades educativas e aprendizagem dos alunos*, *Valorizar o desenvolvimento profissional*, *Valorizar e aperfeiçoar o desempenho individual*, *Identificar fatores que influenciem o rendimento profissional*, *Promover o mérito* e *Obter indicadores de gestão*.

Do ponto de vista dos docentes de quadro de escola, a maioria concorda totalmente que o atual modelo de avaliação pretende *Melhorar a qualidade das atividades educativas e aprendizagens dos alunos*. Ainda é notório constatar que essa percentagem é semelhante entre os contratados, sendo inferior entre os docentes de quadro de zona pedagógica.

Neste campo, e no que respeita aos docentes do quadro de escola, um número elevado concorda que o atual modelo de avaliação pretende *Valorizar o desenvolvimento profissional* seguido dos de quadro de zona pedagógica e ainda inferior entre os contratados.

Ainda na opinião dos docentes do quadro de escola, a avaliação do desempenho docente pretende *Valorizar e aperfeiçoar o desempenho individual*; no entanto, entre os docentes pertencentes ao quadro de zona pedagógica e os contratados, a percentagem é inferior.

Podemos, assim, afirmar que os docentes do quadro de escola tendem a concordar que um dos objetivos da avaliação é identificar os *Fatores que influenciaram o rendimento profissional*, e esta percentagem diminui quando a situação profissional é menos estável.

Um outro aspeto a referir é que os docentes de quadro de escola concordam que este modelo de avaliação pretende *Obter indicadores de gestão*, reforçando a opinião de Murillo que os sistemas de avaliação procuram “(...) obter informações que permitam selecionar e/ou classificar os docentes, no quadro de tomadas de decisão de natureza administrativa.” (2007:35) Curiosamente, os contratados e os quadro de zona pedagógica estão em número inferior.

Desta forma podemos considerar que as finalidades da avaliação de desempenho docente assentam em “(...) três categorias gerais: objetivos que visam a manutenção e o desenvolvimento da organização, objetivos que visam o desenvolvimento individual e objetivos centrados na gestão das recompensas.” (Caetano, 1998:97)

No que respeita à perceção de alguns dos objetivos da avaliação do desempenho docente consoante a idade do docente, nota-se que aquela varia significativamente (anexo VII – Gráfico 4). Assim, podemos afirmar que existe associação entre a idade e *Melhorar as práticas pedagógicas*, *Obter indicadores de gestão* e *Valorizar o trabalho e profissão do docente*.

Constata-se, assim, que os docentes com idade entre 20 e 30 anos tendem a concordar mais que a avaliação do desempenho docente pretende *Melhorar as práticas pedagógicas*, sendo essa percentagem opinião menos assinalada entre os restantes grupos de professores.

A associação entre idade do professor e a perceção que a avaliação serve para *Obter indicadores de gestão* pode ser explicada pela tendência entre os professores mais jovens para concordar com esta finalidade mais do que os restantes professores, na esteira da ideia segundo a qual uma avaliação de desempenho “(...) não pode deixar de estar centrada no desempenho, ou seja, na qualidade das práticas docentes.” (Campos, 2007:52)

Para a maioria dos docentes com menos de 30 anos, a avaliação pretende *Valorizar o trabalho e profissão docente*. Foi, porém, interessante constatar que esta percentagem é significativamente inferior nos restantes grupos etários, o

que indica que os docentes mais jovens tendem a perceber o processo de avaliação como positivo nas suas práticas reforçando a ideia de Stronge que um sistema de avaliação “(...) pode construir um mecanismo para promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores.” (2010:40).

Quanto ao impacto do género sobre a percepção da finalidade da avaliação, apenas se observaram diferenças entre os que consideram que esta avaliação pretende *Responsabilizar o docente quanto ao exercício da sua atividade profissional*. Um grupo relevante de docentes do sexo masculino concorda totalmente que este seja um objetivo da avaliação do desempenho docente contra um número inferior observado entre as professoras (anexo VII – Gráfico 5).

Em conclusão, é interessante observar que as percepções dos docentes, face ao grau de concordância com os objetivos da avaliação docente, variam consoante a situação profissional, o género e a idade. Note-se que os resultados poderão reforçar a ideia de que as abordagens realizadas foram redutoras, de modo faseado e desarticulado entre si, não proporcionando uma clara compreensão da avaliação do desempenho docente, ou seja, a ausência de clarificação face a uma problemática que carece de uma visão global e de um tratamento integrado.

Assim, considerando que o processo de avaliação implementado tem sofrido vicissitudes graves, com permanentes fragilidades e incongruências, surge a necessidade de realizar um plano de informação e formação sobre avaliação de desempenho docente de forma a clarificar o rumo a seguir que esteja assente num conhecimento mais aprofundado das apropriações que os docentes fizeram do processo e dos objetivos da ADD. De facto, a melhor forma de resolver um problema é começar por conhecê-lo em detalhe.

H3 – O grau de concordância com os objetivos da ADD está relacionado com a frequência de formação sobre a avaliação.

Perante os resultados, obtidos verifica-se que existe associação entre a frequência de formação em avaliação e a opinião segundo a qual o atual modelo pretende *Promover o mérito* (anexo VII – Gráfico 6). Entre os docentes que não frequentaram esta formação, existe um número considerável que concordam e concorda totalmente com este objetivo, mas é entre os professores que frequentaram formação sobre avaliação que se observa maior percentagem de concordâncias.

Uma das ideias fortes destes dados prende-se com o facto de que a formação “(...) constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação.” (Caetano, 2008:105) Assim sendo, quer os avaliadores quer os avaliados deverão ter um conhecimento amplo dos objetivos, procedimentos, bem como os efeitos de uma avaliação.

Corroborando este pensamento, e tendo em mente que a sociedade em geral tem vindo a criar um impacto negativo no modo como a educação é vista, com particular ênfase nos docentes, assistimos a uma mudança de atitude na avaliação das organizações escolares e respetivos docentes.

Assim sendo, a avaliação do desempenho docente passa a basear-se em objetivos que evidenciam a responsabilização, o desenvolvimento profissional e organizacional, na convicção de estimular a melhoria no desempenho. Ou seja, alinhada com a (auto)formação permanente dos profissionais, de maneira a desenvolver uma cultura de aprendizagem permanente.

Anotando a complexidade da profissão docente, na atualidade, assinala-se a qualidade dos professores como fator determinante para a melhoria do ensino e da educação. Se bem que estejam identificadas as características e as necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores o alinhamento entre a formação inicial e a formação continua carece de ajustamentos pois, como afirma Nóvoa, “(...) estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (2007:23), retirando assim prestígio à profissão docente.

Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a formação contínua dos docentes passa a ser encarada como um direito e como uma peça para a carreira, suprimindo “um fenómeno com o qual todos os dias nos confrontamos: a inevitável desactualização permanente” (Sá-Chaves, 2011:82).

Neste prisma, através de uma adequada formação em avaliação do desempenho docente criam-se condições para gerar uma atitude de permanente análise e reflexão das práticas avaliativas e para uma maior adesão a iniciativas de avaliação de desempenho.

H4 – O grau de concordância com o atual modelo de ADD é inversamente proporcional ao vínculo profissional dos docentes.

Em relação à hipótese elaborada, verifica-se que a situação profissional dos docentes influencia a postura que manifestam para com o atual modelo de avaliação de desempenho, demonstrando que estes pretendem uma “(...) avaliação que, num certo sentido, os proteja nos seus direitos, reconheça as dificuldades e complexidades do seu trabalho e os incentive a melhorar.” (Fernandes, 2008:27)

De igual modo, esta associação é provocada por uma distribuição diferente entre os grupos, pois os docentes do quadro de escola demonstram que nem concordam nem discordam do atual modelo de avaliação, enquanto que nos do quadro de zona pedagógica e contratados esta percentagem é muito superior (anexo VII – Gráfico 7).

Outro facto é que, relativamente aos professores contratados e os do quadro de zona pedagógica, um número elevado concorda com o atual modelo; porém, e ainda neste grupo, existe um grupo acentuado que discorda.

Assim, em geral os docentes nem concordam nem discordam do modelo em vigor, mas entre os contratados observam-se mais docentes que concordam e entre os de quadro de zona pedagógica a percentagem dos que concordam e

discordam é bastante próxima. Os docentes necessitam de ter presente que “Avaliar é cruzar olhares sobre a mesma realidade, a partir de referentes comuns e no respeito pela autonomia de cada aprendente ou de cada profissional.” (Clímaco, 2007:31)

Um outro aspeto a salientar é a existência de diferenças significativas no nível de concordância com o atual modelo de avaliação de desempenho consoante o género (anexo VII – Gráfico 8).

Em geral, podemos afirmar que os docentes do sexo masculino tendem a concordar com este modelo mais do que as docentes. Todavia, é interessante constatar que a posição dos mesmos docentes não difere significativamente com a idade.

Ora, sabendo que a avaliação “(...) valoriza o trabalho docente e a profissão docente, diferencia e premeia os melhores profissionais e aponta a necessidade de aperfeiçoamento (...)” (Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro), concluímos que independentemente do género, idade ou situação profissional, há diferenças significativas relativamente à importância da avaliação .

De referir ainda que alguns docentes revelam desagrado relativamente à atribuição de cotas, pois consideram que limita a progressão na carreira. De igual modo, salientaram o facto de a ADD não fazer sentido uma vez que a progressão está “congelada”.

H5 – A frequência de formação em “avaliação” influi no grau de concordância com o modelo de ADD.

Em relação a esta questão, os dados indicam que existe associação entre a frequência de formação sobre avaliação e a posição face ao atual modelo de avaliação de desempenho docente (anexo VII – Gráfico 9). Esta formação deve incidir nos aspetos mais críticos da avaliação

“a) os objectivos do sistema [...]; b) os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar [...] ; c) o tipo de medição a utilizar [...]; d) os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer [...]; e) os procedimentos específicos a seguir

[...]; f) a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho [...]; g) a formalização da avaliação e etapas seguintes; h) algum tipo de simulação da aplicação do sistema [...]" (Caetano, 2008:104,105)

Entre os professores que frequentaram formação sobre avaliação, a percentagem de docentes que nem concordam nem discordam é bastante menor do que entre os que não frequentaram a formação. Por outro lado, um número mais elevado de docentes que frequentaram formação concorda com o atual modelo contra os professores que não assistiram a formação sobre a avaliação. Podemos, desta forma, afirmar que, no caso dos docentes inquiridos, conhecer mais sobre avaliação está associado a maior aceitação do modelo vigente.

Paralelamente, foi interessante constatar um registo que refere que, no atual modelo de avaliação do desempenho docente na RAM, deve *"Deixar de haver valores predefinidos para parâmetros como por exemplo as formações, quando por vezes é negado ao docente a frequência da mesma"*.

Dito isto, urge referir que a frequência de formação é primordial no sentido de contribuir para definir "(...) claramente quais os objetivos, eventuais relações com outros sistemas e projetos de mudança (...) e o que se espera dos intervenientes." (Caetano, 2008:104), E, em nosso entender, essa formação deverá emergir das propostas dos docentes, alinhando-as com as necessidades da comunidade escolar, constando do plano de formação da escola.

H6 – Os docentes que consideram a ADD como eminentemente sumativa são os que mais acham que o avaliador externo tem grande importância.

Segundo o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2012/M, de 8 de outubro o sistema de avaliação do desempenho docente é composto por duas componentes, uma das quais externa. Com o objectivo de centrar-se na dimensão científica e pedagógica, compete a um avaliador externo, segundo o despacho nº 12/2013, de 23 de janeiro, proceder à observação de atividades educativas, aplicar instrumentos de registo e emitir pareceres avaliativos.

Assim, e tendo em conta esta realidade o avaliador externo ocupa um papel muito importante, pois cabe a este “(...) contribuir para um ambiente de trabalho favorável ao envolvimento, interação e cooperação de todos os docentes, capaz de favorecer um crescimento profissional eficiente.” (Coelho & Oliveira, 2010:47).

Encarada numa perspetiva pedagógica, enquadrada e contextualizada com a realidade circundante, o avaliador externo deverá otimizar as potencialidades de cada docente, pautando-se pela isenção, pela análise factual e deve reger-se pela fluidez e eficácia da informação. Dito isto, pretende-se que esta avaliação seja essencialmente propiciadora da superação de obstáculos.

Por outro lado, e segundo Cândido Freitas “ a avaliação sumativa preocupa-se com o(s) produto(s) de um projeto”, daí haver, “ na comunidade científica o sentimento generalizado que a avaliação sumativa deve ser conduzida por avaliadores externos”.

Assim, perante os dados recolhidos, observa-se que dos docentes que concordam totalmente com os objetivos eminentemente sumativos consideram o avaliador externo pouco importante relativamente ao *Obter indicadores de gestão* e muito importante no *Promover o mérito* (anexo VII – Gráfico 10).

Desta forma, conclui-se que o avaliador externo assume importância, perante os docentes que consideram a ADD como eminentemente sumativa, na promoção do mérito.

H7 – A perceção sobre a importância dos intervenientes na ADD na RAM varia consoante a situação profissional.

Relativamente ao âmbito dos intervenientes na ADD, os dados obtidos não permitem concluir da associação entre a importância atribuída aos intervenientes da avaliação e à situação profissional (anexo VII – Gráfico 11).

Admitindo a legitimidade para interpretar o significado desta análise, podemos afirmar que “(...) A falta de conhecimento e a escassa informação (...) podem

comprometer uma avaliação que se pretende rigorosa e justa e torná-la (des)vantajosa para alguns docentes. ” (Gomes, 2010;107)

De referir, ainda, que, do conjunto de intervenientes na avaliação do desempenho docente, foi possível encontrar uma relação entre a idade e a importância atribuída à participação do avaliador externo (anexo VII – Gráfico 11). Há uma percentagem significativamente superior de docentes mais jovens que consideram importante ou muito importante a participação deste avaliador, que, segundo Coelho & Oliveira, tem o papel de reduzir as inseguranças nos docentes, manifestando (...) compreensão e a estima, no sentido de estimular uma imagem positiva do avaliado e da sua própria personalidade” (2010:47).

Quanto à associação do género do docente com a importância atribuída aos intervenientes, o teste de independência registou diferenças significativas para o avaliador interno (anexo VII – Gráfico 12). As diferenças registadas pelo teste são provocadas por uma percentagem significativamente superior de professoras que consideram importante ou muito importante a intervenção do avaliador interno.

H8 – A valorização de fontes de recolha de informação da ADD na RAM varia consoante a faixa etária dos docentes.

Foi possível apurar que a perceção da importância de algumas evidências é significativamente diferente consoante a idade do docente, nomeadamente no que diz respeito ao *Relatório de autoavaliação*, o *parecer da secção de avaliação*, os *registos de observação realizados por avaliadores externos* e os *materiais elaborados pelo professor avaliado* (anexo VII – Gráfico 13)

Constata-se, assim, que, quanto ao relatório de autoavaliação, os docentes com mais idade atribuem muita importância, seguidos dos restantes grupos.

Ainda neste prisma, ao avaliar as percentagens de docentes no nível Importante, deparámos com uma maior percentagem de docentes mais novos e percentagens menores nas restantes faixas etárias.

Um outro aspeto a salientar quanto ao *parecer da secção de avaliação* é que os *professores* com menos de 30 anos a consideram muito importante. Os professores com idade entre 41 e 50 anos consideram importante e nos restantes grupos a percentagem a considera-lo importante é inferior.

No que diz respeito aos registos de observação realizados pelo avaliador externo, são os professores mais jovens que mais valorizam estas evidências que, tendencialmente, perdem importância entre os professores mais velhos.

Relativamente ao género do professor, podemos afirmar que existem diferenças significativas quanto à importância atribuída ao relatório de autoavaliação (anexo VII – Gráfico 14). Há uma percentagem significativamente superior de professores do sexo masculino a considerar este relatório como muito importante.

Um outro aspeto a realçar é que a importância atribuída ao relatório de autoavaliação difere significativamente com a situação profissional do docente.

Por um lado, observamos que os docentes contratados consideram esta evidência muito importante, seguido dos de quadro de zona pedagógica, e finalmente, dos docentes de quadro de escola. Paralelamente os docentes com vínculo mais estável tendem a concentrar as suas respostas mais no nível Importante.

Finalmente, comprova-se que a importância que os docentes atribuem às evidências para efeitos de avaliação de desempenho não diferem significativamente consoante tenham ou não frequentado formação sobre avaliação.

5. Conclusões

Realizar esta investigação acarreta ter consciencialização de que a temática da avaliação do desempenho docente gera diferentes posicionamentos, perspetivas e opiniões.

Assim sendo, tivemos, ao longo da investigação, o objetivo de refletir sobre a avaliação do desempenho na RAM e assim contribuir para a melhoria do sistema avaliativo. Para o efeito, definimos uma questão de partida à qual procurámos dar resposta: “Quais as potencialidades e limitações do novo sistema de avaliação do desempenho docente na RAM para o contexto do 1º ciclo do ensino básico?”

Através da revisão da literatura realizada, concluímos que a avaliação de desempenho tem vindo a assumir uma importância crescente. No caso da avaliação de desempenho de professores, esta reveste-se de especificidades que obrigam a legislação própria.

Perante o atual quadro normativo, o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, visa clarificar os pressupostos da avaliação, que podem estar relacionados com a qualidade das aprendizagens e das classificações, os contextos escolares e, ultimamente, a relação direta entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos. Assim, tal como refere Iwanicki (citado por Pacheco & Flores) a avaliação promove a

“(...) responsabilidade de modo a salvaguardar que somente os professores eficazes continuem a leccionar; desenvolvimento profissional, [fomentando] o crescimento profissional dos professores principiantes e com experiência; de melhoria da escola, para promover a qualidade da escola e as aprendizagens dos alunos; de selecção, para garantir a contratação de melhores professores.” (1999:174,175)

Neste caso, a urgência do reconhecimento e distinção da qualidade de ensino, para que a carreira docente promova o mérito dos professores, é apontada como um repto ao desenvolvimento profissional e tem como finalidade a credibilização, o reconhecimento social e a projeção da profissão de professor.

A definição e a concretização, a nível nacional, de um regime de avaliação, bem como a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, passam a fazer parte da agenda educativa e política trazendo, de igual modo, para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação.

Apesar desta evidência, parece-nos que a tarefa de avaliar os professores, na sua profissionalidade, será sempre uma matéria delicada, bastante discutida enada consensual, porque “ trabalhar na perspectiva da docência como profissão implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional” (Ramalho, 2003:19).

Na realidade, na teoria, todos favoráveis à avaliação; mas aquando da sua passagem à prática, os problemas e as dificuldades referidas emergem.

Trata-se, conforme refere Nóvoa (2007), do regresso dos docentes ao debate educativo.

As resistências existentes face ao modelo avaliativo demonstram que se trata de um processo extremamente complexo, pois ao docente, além de ser exigido o domínio científico do conteúdo que leciona, os conhecimentos pedagógicos para transmitir e manter um bom relacionamento com os alunos, também é requerido um leque de funções que, muitas vezes, depende de outros elementos integrantes do processo educacional.

Apesar desta evidência, regista-se que a maioria dos docentes acha que a finalidade de uma avaliação do desempenho é identificar os pontos fortes e fracos do desempenho.

Perante esta constatação, podemos afirmar que um dos pontos fulcrais deste processo avaliativo é fazer com que seja justo e eficaz, pois, segundo Guerra, “a avaliação é imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz. Através da compreensão da ação realizada, é possível verificar o que está bem e o que está mal, procedendo-se a mudanças no sentido de melhorar.”(1993, cit. em Ferreira, 2007:11). Deste modo, é necessária transparência nos objetivos e assegurar que a avaliação incida sobre várias vertentes do desempenho do

professor, proporcionando o enriquecimento da prática docente e, consequentemente, a melhoria da educação.

Parece-nos, então, que o essencial é que a avaliação do desempenho docente seja sobretudo um meio para melhorar os resultados; ou seja, uma forma de encorajar a melhoria do desempenho docente. De facto, face aos novos desafios do conhecimento, os docentes necessitam de uma constante (re)invenção e actualização, de modo a atuarem, adequadamente, no processo de ensino- aprendizagem.

Neste sentido, torna-se relevante avaliar o desempenho docente, na medida em que “ o professor é a figura central, o principal capital humano de uma instituição”(Araújo e Andere,2006:4).

E é igualmente importante ter presente que “quando se avalia não basta recolher informação, é indispensável interpretá-la, exercer sobre ela uma acção crítica, procurar referentes, analisar alternativas, tomar decisões” (Bretel, 2002:11). Existe, portanto, a noção de que à avaliação são atribuídas as funções de recolha de dados, de informação e de tomadas de decisão.

Neste mesmo sentido, alguns autores concebem a ideia de que a avaliação do docente é “um processo formativo e sumativo simultaneamente, de construção de conhecimentos a partir dos desempenhos docentes reais” (Bretel, 2002:11).

Deste modo, quando a avaliação do desempenho se limita a atribuir uma classificação ao docente, temos uma avaliação meramente sumativa, enquanto que, quando valoriza o trabalho deste e tenta melhorar as suas práticas, denomina-se formativa.

Da análise efetuada às respostas obtidas, a grande maioria dos inquiridos (81,2%) considera que o desempenho docente se baseia na atividade que o docente presta à escola. Porém, convém referir que as escolas “(...) não são apenas lugares onde o trabalho é executado. Elas são também lugares onde os sonhos coexistem com pesadelos” (Freitas et al, 2000:42), logo, o docente coabita num espaço de interação entre a dimensão pessoal e a profissional.

É igualmente importante relevar que os inquiridos consideram que a figura do diretor da escola deve assumir um papel importante no processo de avaliação.

Tal pretensão pressupõe a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas; ou seja, a figura do diretor assume um papel fulcral em promover a otimização das capacidades profissionais do avaliado, através da constante observação e monitorização.

Neste processo, o feedback dado por este interveniente, que obteve entre os docentes a total concordância em relação ao seu envolvimento numa avaliação do desempenho, permite a possibilidade de proporcionar ao avaliado a capacidade de se auto-avaliar, de gerar processos de reflexão e encontrar possíveis caminhos de mudança.

Ainda ao analisarmos os dados recolhidos sobressai, também, a total concordância com os intervenientes pertencentes à secção de avaliação e o avaliador interno, denotando uma lógica de aceitação sobre os docentes que pertencem à escola. Quanto à secção de avaliação, pende a tarefa de “ a) Aplicar o sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo (...); b) Calendarizar os procedimentos de avaliação; c) Conceber e publicitar o instrumento de registo e avaliação (...); d) Acompanhar e avaliar o processo; e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores (...); f) Apreciar e decidir as reclamações (...)” (Artigo 12º, ponto 6 do DRR n.º 26/ 2012/M, de 8 de outubro). Em nosso entender, a esta lógica de pensamento deverá presidir o sentimento de familiaridade, ou seja, o voto de confiança.

Foi igualmente interessante verificar as diferenças de opinião com base na idade, uma vez que os docentes abaixo dos 30 anos nomeiam o *avaliador externo* e os *pares pedagógicos* como principais intervenientes num modelo de avaliação. No que diz respeito ao género, o masculino tende a dar primazia ao avaliador externo e o sexo feminino, curiosamente, aos encarregados de educação.

Aquando da revisão da literatura, constatámos, de igual modo, que os intervenientes no processo de avaliação detêm funções específicas, não obstante o facto de todos poderem e deverem convergir para o objectivo de avaliar a atividade desenvolvida pelo docente através da observação, descrição e análise da mesma.

Relativamente às concepções dos docentes que participaram neste estudo sobre as **potencialidades** do modelo de avaliação do desempenho docente vigente na RAM, mais de metade não tem uma opinião formada sobre o referido modelo, colocando-se na posição de Nem concorda nem discorda.

Tal facto pode ser explicado pela escassa e pouco consistente informação recebida, pois observamos que, para a maioria dos docentes respondentes, as principais fontes de informação sobre o atual modelo de avaliação foram a leitura pessoal dos documentos emanados pela Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa e a informação providenciada nas reuniões promovidas pela gestão da escola. Por outro lado, podemos ainda depreender que, devido aos percalços sentidos neste primeiro ano de implementação, nomeadamente na data de início (que deveria ter ocorrido em setembro de 2012 mas, somente, em março de 2013 teve o seu arranque), os docentes considerem insuficientes os dados existentes para opinar. Por fim, poderemos ainda considerar a total indiferença perante a avaliação do desempenho docente.

No entanto, alguns dos participantes evidenciaram a avaliação como fator promotor da identificação das necessidades de formação do docente, da melhoria das práticas pedagógicas, bem como da valorização e aperfeiçoamento do desempenho individual e responsabilização do docente quanto ao exercício da sua função.

Sabendo que a avaliação pode assumir quatro dimensões distintas (quanto aos intervenientes: avaliação interna e/ou externa; quanto às finalidades: avaliação formativa e/ou sumativa), que a avaliação formativa é, por natureza, interna e a sumativa tendencialmente externa, constatamos que o desenho conceptual deste modelo de avaliação, na ótica dos docentes participantes neste estudo,

está associado à avaliação essencialmente formativa, realizada através de um relatório de autoavaliação.

Assim sendo, é fundamental que os docentes avaliem as suas práticas, reflitam sobre o trabalho realizado, implementem atividades de autorregulação, criem estratégias essenciais para a construção de um clima de entreajuda e de cooperação, de modo a promover o desenvolvimento do indivíduo e da organização.

No que diz respeito aos intervenientes no processo de avaliação na RAM, salientam a importância do avaliador interno, do avaliador externo, da secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar e do diretor. Um grupo de docentes atribui uma grande importância ao conselho escolar, uma vez que cabe a este órgão “Eleger os docentes que integram a secção de avaliação (...)” e também “Aprovar o documento de registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados (...)” (Artigo 11º, alíneas a) e b) do DRR n.º 26/ 2012/M, de 8 de outubro).

Em relação ao parecer dos docentes sobre os **constrangimentos** do sistema de avaliação vigente na RAM, este não tem a pretensão de obter indicadores de gestão, em contraponto com a ideia defendida por Caetano de que “(...) um sistema de avaliação pressupõe e visa a introdução de mudanças na gestão de pessoas.” (2008:92)

De todos os intervenientes neste processo de avaliação, o que tem o papel menos importante é o Delegado escolar, talvez por este não estar diretamente envolvido no desempenho do professor, nem contribuir para a melhoria das suas aprendizagens.

Notamos, ainda, que a faixa etária mais jovem tende a concordar com o avaliador externo; no entanto, e curiosamente, a mesma faixa etária realça objetivos preponderantemente formativos no sistema de ADD, o que sugere uma contradição. O mesmo acontece quando verificamos que, em relação ao género, o feminino tende a concordar com o avaliador interno, apesar de dar primazia a objetivos de avaliação de carácter sumativo.

Curiosamente, e no que diz respeito aos instrumentos, o Projeto Docente é o que tem menos importância para os inquiridos. Em nosso entender, isto configura uma contradição, pois este documento serve para o docente enunciar o seu contributo na concretização das metas e objetivos do Projeto Educativo de Escola. Por outro lado, tal escolha pode estar justificada pela resposta de um dos inquiridos que considera que *Enquanto a avaliação do docente tiver burocracia não chegamos a nenhum porto. Relatórios mais relatórios, projetos mais projetos...papel.*

Concluimos, deste modo, e após analisados os resultados do estudo, que o atual modelo de avaliação apresenta algumas limitações, desde logo na postura de indiferença relativamente ao mesmo e aos objetivos em avaliação. Os resultados não são aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos do estabelecimento de ensino e subsiste a desconfiança em relação à *imparcialidade na avaliação.*

Deste modo, e tendo em conta que a avaliação de professores origina um conjunto de questões relacionado com a sua implementação, tanto de carácter teórico quanto de carácter prático, parece-nos importante que se estabeleça nas escolas um clima de confiança, de partilha, de melhoria, de desenvolvimento e de contentamento. Eis porque acreditamos que esta tarefa deve ser impulsionada, implementada e conduzida pela direção da escola.

Constatamos, ainda, a sintonia entre o que foi defendido pelos professores deste estudo e o DRR n.º 26/2012/M. Contudo, é necessário continuar a desenvolver esforços no sentido de se criar situações que proporcionem a implementação de estratégias e de processos tendentes a uma verdadeira e consistente cultura de avaliação.

Recomendações

Ao terminarmos este estudo, verificamos que os resultados e conclusões deixam seguramente muitas questões em aberto, que poderão construir pontos de partida para futuros estudos tendo, essencialmente, em consideração o

debate público e a pertinência em torno da Avaliação do Desempenho dos Docentes.

Tendo esta um papel preponderante na mudança das práticas dos professores, é essencial um olhar crítico sobre a forma como a mesma ocorre, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, o desenvolvimento da organização e o sucesso escolar dos alunos.

Nesta linha, apresentam-se sugestões para futuros estudos no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, designadamente: aferir de que forma este novo modelo de avaliação promove a melhoria do sucesso escolar dos alunos; questionar, do ponto de vista do avaliador interno e externo, que interferência a sua presença tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; verificar as potencialidades do novo sistema de avaliação na promoção do mérito e da melhoria do desempenho dos professores, tendo em conta o processo e resultados obtidos nas avaliações dos docentes; pesquisar o impacto do novo sistema de avaliação do desempenho docente, nas escolas do 1º ciclo, ao nível das mudanças na cultura profissional e organizacional dos docentes.

Bibliografia

- AKIRI, A. A., & UGBORUGBO, N. M. (2009). *Teachers' Effectiveness and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria*. Obtido em 14 de outubro de 2013, de Kamla-Raj Enterprises: <http://www.krepublishers.com/00-KRE/KRE-New-J/index.html>
- RAMOS, Conceição Castro(2007). A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores. *Avaliação de professores: visões e realidades. Actas da Conferência Internacional* (pp. 11-16). Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRETEL, L. (2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial "Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006". Lima (Perú). Obtido a 10 de dezembro de 2013, de http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm
- CAETANO, A. (1998). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.
- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados precisam de saber*. . Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, B. P. (2007). Avaliação do Desempenho Docente: Questões a Propósito de um estudo Internacional. *Avaliação de professores. Visões e realidades. Actas da conferência internacional* (pp. 49-54). Lisboa: CAP.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. . Lisboa: Universidade Aberta .
- CCAP. (2009). *Conselho Científico para a avaliação de professores* . Obtido em 13 de novembro de 2012, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_Rede_escolas_CCAP-2009.pdf.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2007). Comentário à intervenção de Gerard Figari. *Avaliação de professores. Visões e realidades. Actas da conferência internacional* (pp. 27-31). Lisboa: CAP.

- COELHO, A. C., & OLIVEIRA, M. L. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto.
- CURADO, A. P. (2001). Políticas de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 41-52.
- CURADO, A. P. (2002). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DARLING-HAMMOND, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores, *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional. Sentidos e Implicações*. (pp. 198-235). Maia: Areal Editores.
- DAY, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspetivas*. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. . In M. A. (ORG.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentido e implicações*. (pp. 142-161). Maia: Areal Editores.
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. . Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- JCSEE (2012). *The personnel Evaluation Standards*. Obtido em 5 de dezembro de 2012, de www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.
- FLORES, M. A. (2009). *Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. *Revista Iberoamericana de Educación Educativa*, pp. 239-256.
- FLORES, M., & PACHECO, J. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M.F., CÔTÉ, J., & FILION, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- FREITAS, Cândido Varela de, "Gestão e avaliação de projectos nas escolas", Obetido a 2 de dezembro, de 2013 <http://www.iie.minedu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge07/Caderno7.doc>
- FREITAS, M., & Motta, F. (2000). *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas

- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, M. C. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente - Objetivos e Controvérsias*. Tese de mestrado em Avaliação em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
- GRAÇA, A., DUARTE, A., LAGARTIXA, C., TCHING, D., TOMÁS, I., ALMEIDA, J., SANTOS, R. (2011). *Avaliação Desempenho Docente - Um Guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- HAZI, Hellen M., & RUCINSKI, Daisy A. (2009). *Teacher evaluation as a policy target for improved student learning: a fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB*. Obtido em 20 de novembro de 2013, de Education Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/7>
- INGVARSON, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? . In M. A. (Org.), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva INternacional: Sentidos e Implicações*. (pp. 84-110). Lisboa: Areal Editores.
- ISORÉ, M. (2009). *"Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review"*. OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing.
- LINDON, D., DIONÍSIO, P., RODRIGUES, J., LENDREVIE, J., & LÉVY, J. (1999). *Mercator XXI - Teoria e Prática do Marketing*. Alfragide: Dom Quixote.
- MACHADO, J., & FORMOSINHO, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formisinho, J. Machado, & J. Oliveira. Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- MOREIRA, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. *Pedagogia para a autonomia:reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagpgia para a Autonomia* (pp. 241-258). Braga: CIED.
- MURILLO, F. J. (2007). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. *Avaliação de Professores: Visões e realidades. Actas da Conferência internacional* (pp. 33-48). Lisboa: CCAP.
- NÓVOA, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema "Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores", em Lisboa, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A. (1996). A Avaliação dos Professores: alguns consensos. *Noesis*, p. 47.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICHARDSON, R. J. (1989). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. . São Paulo: Atlas.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). Os «portefólios» reflexivos (também) trazem gente dentro. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro:Universidade de Aveiro Theoria poiesis praxis
- SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores .
- SANTIAGO, P., ROSEVEARE, D., VAN AMELSVOONT, G., MANZI, J., & MATTHEWS, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. OECD.
- SANTOS, Á. A. (2009). Avaliação de Professores em Portugal: Modelos e Perspectivas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros, *Avaliação de Desempenho de Professores* (pp. 11-22). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores Rvj Editores.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação* . Lisboa : Livros Horizonte.
- STRONGE, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores, *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional* (pp. 24-43). Maia: Areal Editores.
- TORRECILLA, F. J., ALBA, V. G., & MORENO, H. R. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
- VAILLANT, D. (2008). *Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en américa latina*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Obtida em 8 de dezembro, de http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1_port.html

Legislação Consultada

Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 409/86, de 18 de novembro - Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril - Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho - regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º11/ 98, de 15 de maio - regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de agosto - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário

Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Lei n.º49/ 2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro - Estatuto da Carreira dos Educadores e professores do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Portaria n.º 1317/2009 de 21 de Outubro - Estabelece o regime de avaliação do desempenho docente transitória dos membros das direcções executivas.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho - Acorda os princípios estabelecidos para a revisão do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho - Clarifica a articulação entre o sistema de avaliação de desempenho docente, a progressão na carreira, o desenvolvimento profissional e a valorização da dimensão formativa da avaliação.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de agosto - altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de Setembro - Define as regras para a calendarização, pelos directores das escolas / agrupamentos, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de auto-avaliação

Portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro - Adapta as regras da Avaliação do Desempenho, a aplicar aos docentes que exercem cargos de gestão e administração escolar

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro - Estatuto da Carreira dos Educadores e professores do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 20/2012/M de 29 de Agosto – segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontrem em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções.

Despacho Normativo n.º 24/ 2012 de 26 de outubro - regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro

ANEXOS

(Formato digital)
